

**ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ И  
КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ У  
РУССКО-ФИНСКИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Дипломная работа**

**Инка Сопанен**

Университет г. Ювяскюля  
Отделение языковедения  
Кафедра русского языка и культуры  
Июнь 2015 г.

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Inka Sopanen	
Työn nimi – Title Pis'mennaja reč' i kognitivnye sposobnosti u russko-finskih škol'nikov Kirjoittaminen ja kognitiiviset ominaisuudet venäläis-suomalaisilla koululaisilla	
Oppiaine – Subject Venäjän kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Kesäkuu 2015	Sivumäärä – Number of pages 79 + 2
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan kognitiivisten ominaisuuksien yhteyttä venäläis-suomalaisten yläkouluikäisten nuorten kirjoittamiseen. Tärkein tutkimuskysymys on, mitkä kognitiiviset ominaisuudet erottavat toisistaan molemmilla kielillä hyvin kirjoittavat ja molemmilla kielillä heikosti kirjoittavat oppilaat. Tämän lisäksi tutkimuksessa selvitetään, eroavatko vahvojen ja heikkojen kirjoittajien taustatekijät toisistaan, sekä tarkastellaan, mihin taustatekijöihin heikko suoriutuminen venäjän- ja suomenkielisissä kirjoitelmissa voisi olla yhteydessä.</p> <p>Aihe on ajankohtainen jo siksi, että venäläiset ovat toiseksi suurin ja nopeasti kasvava vähemmistöryhmä Suomessa. Venäläisten määrä on lähes kaksinkertaistunut viimeisten kymmenen vuoden aikana ja on jo yli 66 000. Vaikka kognitiivisten ominaisuuksien yhteyttä kirjalliseen ilmaisuun niin äidinkielellä kuin toisella tai vieraalla kielellä on tutkittu suhteellisen paljon eri näkökulmista, on aihe tärkeä myös sen vuoksi, että kognitiivisten ominaisuuksien yhteys kotikielellä kirjoittamiseen on jäänyt huomattavasti vähemmälle huomiolle. Tämän määrällisen tutkimuksen aineisto on peräisin DIALUKI-projektista, ja sen analysointiin on käytetty case study -metodia. Tutkimuksen informantit ovat viisitoista yläkouluikäistä venäläis-suomalaista oppilasta, jotka opiskelevat suomen kieltä suomalaisessa koulussa. Osalle heistä venäjä on äidinkieli ja suomi toinen kieli, osalle taas suomi äidinkieli ja venäjä kotikieli.</p> <p>Tutkimustulokset osoittivat vahvojen kirjoittajien ryhmän suoriutuneen kognitiivisissa tehtävissä keskimäärin heikkojen kirjoittajien ryhmää paremmin. Tutkimuksella ei kuitenkaan pystytty selvittämään, mitkä kognitiiviset ominaisuudet erottelevat vahvat kirjoittajat heikoista. Tulokset eivät olleet johdonmukaisia, eivätkä erot ryhmien suorituksissa olleet tilastollisesti merkitseviä. Tuloksiin voi vaikuttaa otoksen pieni koko sekä kognitiivisten testien arvosteluasteikko, joka vaihteli tehtävittäin. Tutkimuksessa onnistuttiin kuitenkin löytämään taustatekijöitä, jotka erottelivat vahvoja ja heikkoja informantteja. Yhtä lukuun ottamatta kaikki vahvan ryhmän jäsenet olivat aloittaneet koulunkäyntinsä Suomessa ensimmäisestä luokasta, ja heidän ryhmäänsä kuului heikkojen ryhmää enemmän venäjä kotikielenä -tunneille osallistuneita. Lisäksi vahvassa ryhmässä oli suhteessa enemmän tyttöjä kuin heikossa ryhmässä. Heikko suoriutuminen molempien kielten kirjallisissa tehtävissä oli mahdollisesti yhteydessä siihen, että suurin osa heikon ryhmän jäsenistä oli jossain vaiheessa koulunkäyntiään tarvinnut erityisopintoja lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin. Heikompaan ryhmään kuuluneet olivat myös muuttaneet Suomeen keskimäärin vahvaa ryhmää vanhemmalla iällä, eikä heihin lukeutunut suhteellisesti niin montaa venäjä kotikielenä -tunneille osallistunutta kuin vahvaan ryhmään. Kyseessä kuitenkin on tapaustutkimus, joten sen tulokset eivät ole yleistettävissä. Yhtä kaikki tämä pro gradu -tutkielma tarjoaa venäjänkielistä informaatiota vähän tutkitusta aiheesta ja toimii hyvänä pohjana jatkotutkimukselle. Lisäksi tutkimus hyödyttää vastaavanlaisia projekteja diagnostisesti onnistuneiden kognitiivisten tehtävien laatimisessa ja tehtävien arvosteluasteikoiden kehittämisessä.</p>	
Asiasanat – Keywords kirjoittaminen, kognitiiviset prosessit, kaksikielisyys, venäjän kieli	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos / venäjän kieli ja kulttuuri	
Muita tietoja – Additional information	

## СОДЕРЖАНИЕ

1 ВВЕДЕНИЕ .....	5
2 РУССКО-ФИНСКОЕ ДВУЯЗЫЧИЕ И ДВОЙНАЯ ГРАМОТНОСТЬ .....	8
2.1. Родной язык, второй язык и домашний язык .....	9
2.2 Разные определения понятия двуязычия .....	12
2.2 Письменная речь на двух языках или двойная грамотность .....	16
2.4 Русский язык в Финляндии – статус и поддержка.....	19
3 КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ .....	22
3.1 Определение и релевантность .....	22
3.2 Письменная речь и когнитивные способности.....	25
4 МЕТОД И МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	28
4.1 Материал исследования .....	28
4.1.1 Проект «DIALUKI» и анкеты школьников и родителей.....	28
4.1.2 Письменные сочинения .....	30
4.1.3 Когнитивные задания.....	32
4.2 Информанты .....	35
4.3 Метод исследования .....	37
5 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	40
5.1 Результаты когнитивных заданий.....	40
5.1.1 Рабочая память – обратный счет.....	41
5.1.2 Фонологическое сознание .....	44
5.1.2.1 Снятие фонемы.....	44
5.1.2.2 Повтор квазислов .....	46
5.1.2.3 Чтение вслух квазислов.....	48
5.1.2.4 Определение общей части квазислов .....	50
5.1.2.5 Диктант квазислов.....	51
5.1.3 Способность распознавать слова .....	52
5.1.3.1 Быстрое распознавание слов.....	53
5.1.3.2 Чтение вслух списка слов.....	54
5.1.4 Скорость доступа к лексике – быстрое механическое называние .....	56

5.2 Анализ фоновых данных.....	58
5.3 Выводы .....	62
6 ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	70
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	74
Приложение 1. Общеευропейские компетенции: уровни владения языками.....	80
Приложение 2. U-критерия Манна–Уитни и выполнения когнитивных заданий.....	81

# 1 ВВЕДЕНИЕ

В данной дипломной работе мы исследуем, существует ли связь между когнитивными способностями и письменной речью у русско-финских учеников старших классов. Главными вопросами исследования являются следующие: какие когнитивные способности отличают информантов, которые пишут хорошо на русском и на финском языках, от информантов, которые пишут слабо на обоих языках? В данной работе мы исследуем процесс выполнения когнитивных заданий, которыми пытались измерить рабочую память, фонологическое сознание, способность распознавать слова и скорость доступа к лексике. Если когнитивные способности не отличают информантов, отличают ли фоновые данные сильных и слабых учеников? Нас также интересует, с какими факторами, возможно, связан слабый успех в заданиях письменной речи на русском и на финском языках.

Актуальность темы нашей работы связана с тем, что русские большое и быстро растущее меньшинство в Финляндии. Число живущих в Финляндии людей, для которых русский язык родной, почти удвоилось в течение последних десяти лет (2003-2013) и достигает уже 66 400 человек. Таким образом, русскоязычное население является вторым по численности

языковым меньшинством Финляндий и самой большой группой людей, которые говорят на иностранном языке в Финляндии. (Tilastokeskus 2014.)

Тема актуальна также потому, что предыдущие исследования уже показали, что когнитивные способности и умение выражать себя в письменной речи на родном языке, тесно взаимосвязаны (см. Fayol 1999; Schoonen et al. 2003; Vanderberg, Swanson 2007; Kellogg 1999; Уллаконоя и др. 2012a). Тем не менее, когнитивно-ориентированные исследования письменной речи стали появляться относительно недавно (Schoonen et al. 2009, 77). Следует отметить, что существует множество научных работ, посвященных изучению письменной речи на втором языке (second language) и на иностранном языке (foreign language) с разных точек зрения (см. Chenoweth, Hayes 2001; Han-Ting Liu 2014; Manchón et al. 2007; Schoonen et al. 2003). Однако, вопрос о письменной речи на домашнем языке (heritage language) пока мало изучен (Ullakonoja et al. 2012, 113). Особенно интересной нашу тему делает именно то, что мы изучаем, как школьники пишут на двух языках, один из которых большинство из них выучили дома (русский), а другой в школе (финский). В дополнение к вышеупомянутому – русскоязычной научной литературы о когнитивных способностях и их связи с письменной речью, немного. Одна цель данной дипломной работы, представить информацию по данной теме на русском языке.

Данное исследование является количественным, для анализа собранного материала использован метод «case study». Материал исследования состоит из письменных сочинений на русском и на финском языках, различных когнитивных заданий и из анкет, касающиеся фоновых данных информантов и их родителей. Материал данного исследования собран в рамках проекта DIALUKI (Diagnosing reading and writing in a second or foreign language), целью которого было выяснить, какие когнитивные и лингвистические факторы объясняют сильные и слабые стороны знания и освоения родного и второго или иностранного языка (DIALUKI-projektii 2012). Информанты нашего исследования русско-финские школьники, которые изучают финский язык в финской школе. При выборе

информантов мы сравнивали полученные ими результаты по письменным заданиям, чтобы отобрать и тех школьников, которые справились с заданием хорошо на русском и на финском языках, и тех школьников, которые справились с заданием слабо на обоих языках.

Данная работа состоит из введения, четырех глав и заключения. Первая глава – введение, в ней обосновывается актуальность темы и представляются исследовательские вопросы. Во второй, третьей и четвертой главе описываются теоретические положения исследования. Во второй главе «Русско-финское двуязычие и двойная грамотность» представляются главные понятия работы: родной язык, второй язык, домашний язык и двуязычие, а также рассматриваются особенности письменной речи на двух языках, т.е. двойной грамотности. Мы также познакомимся со статусом и поддержкой русского языка в Финляндии. В третьей главе представляется понятие «когнитивные способности», и особое внимание уделяется тем когнитивным способностям, которые играют важную роль в нашем исследовании. В третьей главе также остановимся на связи между когнитивными способностями и письменной речью. В четвертой главе описываются исследовательский материал, наши информанты и метод исследования. Пятая глава представляет собой эмпирическую часть работы. В ней основное внимание уделяется анализу результатов когнитивных заданий и фоновых данных, а также представляются главные выводы, сделанные нами на основе анализа эмпирического материала. В заключении мы попытаемся подвести итоги проделанной нами работы и выдвинуть некоторые общие положения, вытекающие из анализа эмпирического материала. Также коснемся проблем, возникших в процессе исследования, и назовем возможные темы для будущих исследований.

## **2 РУССКО-ФИНСКОЕ ДВУЯЗЫЧИЕ И ДВОЙНАЯ ГРАМОТНОСТЬ**

Предполагается, что люди, говорящие на двух или более языках, составляют уже больше половины из населения мира (Baker 2008, 68; Grosjean 2010, 13). Несмотря на огромное количество двуязычных людей, по К. Бейкеру (Baker 2006, 16) очень трудно точно определить, кто является двуязычным и кто нет (там же). И все же, нам важно понять, как специалисты определяют двуязычие, так как все наши информанты являются в какой-то степени двуязычными. В данной главе мы попытаемся определить главные понятия для данной работы: родной язык, второй язык и домашний язык, а потом перейдем к разным определениям двуязычия. Мы также представим обзор научной литературы по проблематике письменной речи на двух языках и коснемся вопроса о статусе и поддержке русского языка в Финляндии.



## 2.1. Родной язык, второй язык и домашний язык

Важно определить такие термины, как домашний язык (heritage language/kotikieli), второй язык (second language/toinen kieli/vieras kieli) и родной язык (mother tongue/äidinkieli). Начнем с родного языка. В научной литературы существуют многочисленные определения понятия родного языка (Рюнкянен 2011, 70). Т. Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas 1981, 26) перечисляет разные критерии, которые лежат в основе разных истолкований понятия двуязычия – эти критерии представлены ниже в таблице 1.

ТАБЛИЦА 1 Определения понятия родного языка согласно критериям (Skutnabb-Kangas 1981, 26; Рюнкянен 2011, 70)

<b>Критерии</b>	<b>Определение</b>
<b>Источник</b>	Язык, усвоенный первым (на котором установлены первые долговременные языковые отношения)
<b>Степень владения</b>	Язык, уровень владения которым выше, чем уровень владения другими языками
<b>Функции</b>	Язык, к которому человек чаще всего обращается в быту и профессиональной деятельности
<b>Характер идентификации</b>	Язык, совпадающий с языком этноса, с которым человек сам себя идентифицирует Язык, совпадающий с языком этноса, с которым человека идентифицирует окружение
<b>Автоматичность, мировоззрение</b>	Язык, на котором считают Язык, на котором думают Язык, на котором видят сны Язык, на котором ведут дневник или пишут стихи

По Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas 1988, 34) определение своего родного языка не сложно, если человек знает, какой из критериев он должен применять (источник, степень владения функция, характер идентификации, автоматичность, мировоззрение). Следует отметить, что человек может назвать родным языком разные языки в зависимости от используемого определения. По всем критериям, кроме критерия источника (см. таблицу 1), родной язык человека может измениться со

временем. Скутнабб-Кангас также отмечает, что один человек может иметь и более чем один родной язык. (Там же.)

Определение родного языка Е.Ю. Протасовой (2004, 14) соединяет разные критерии Скутнабб-Кангас (ср. таблица 1). Согласно Протасовой, родной язык это язык, который выучен первым (источник), самый важный для говорящего и с которым он себя в первую очередь идентифицирует (характер идентификации), используется часто (функция), и которым человек владеет лучше всего (степень владения). Протасова соглашается с определением Скутнабб-Кангас, согласно которому у одного человека может быть два или более родных языков. Однако, в отличие от Скутнабб-Кангас, Протасова подчеркивает, что родной язык должен соответствовать всем вышеупомянутым функциям (см. таблицу 1). Если человек с рождения очень тесно связан с двумя языками, он может считать оба языка родными. Однако, по мнению Протасовой, такая ситуация является довольно редкой, так как обычно для индивида один из языков ближе, чем другой, и языки выучены не одновременно, а в определенной последовательности. (Там же.)

Мы думаем, что важно подчеркнуть именно роль идентификации человека. По Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas 1988, 37–38) разные определения родного языка можно оценивать на основе того, как хорошо они отражают языковое и гуманное сознание человека. Самое точное определение соединяет критерии источника и характера идентификации: родной язык это язык, который усвоен первым и с которым человек сам себя идентифицирует. (Там же.) Соглашаясь с Скутнабб-Кангас, мы считаем, что важно принять во внимание, как человек видит себя сам. Поэтому нам интересно узнать, какой язык или какие языки информанты считают своим родным языком.

Переидем к понятию «домашний язык». Согласно С. Монтрул (Montrul 2011, 156), понятие домашний язык охватывает в широком смысле все языки этнических меньшинств страны. Так, любого человека, у которого есть отдаленная культурная и эмоциональная связь с языком меньшинств,

можно определить как владеющего домашним языком. В отличие от предыдущего, определение домашнего языка может также включать в себя только тех людей, которые хорошо владеют языком. (Там же.) Мы присоединяемся к понятию широкого определения домашнего языка и не думаем, что обязательно хорошо владеть языком. Если ребенок переезжает в новую речевую среду, и у него нет возможности учить и использовать свой домашний язык в саду или в школе, его опыт первоначального родного языка может стать слабее (Skutnabb-Kangas 1988, 38).

P. Уллаконоя и др. (Ullakonoja et al. 2012, 115) отмечают, что различие между домашним языком и родным языком не всегда легко сделать. Иногда домашний язык также приравнивают ко второму языку. Вторым языком – это язык, которому обучают в школе или, например, дети иммигранты<sup>1</sup> выучивают в своем языковом сообществе. (Там же.) К. Саяваара (Sajavaara 1999, 75) дополняет, что иногда вторым языком называют все языки, которые выучены после первого языка, независимо от языковой среды выучения языков. Но, в отличие от предыдущего, иногда вторым языком называют только те языки, которые используются регулярно в окружении обучающегося. (Там же.) В данной работе вторым языком понимается язык, который выучен после первого языка и которому обучают в школе или в своем языковом сообществе, независимо от регулярности использования языка. Следует отметить, что данные определения родного, второго и домашнего языка частично перекрывают друг друга. Для одних из наших информантов, русский язык является родным, а финский – вторым языком, для других – русский язык является домашним, а финский родным языком. Поэтому, мы подчеркиваем определение самих информантов.

---

<sup>1</sup> Согласно основам учебного плана обязательного базового обучения, в данной работе иммигрантами называют детей и молодых, которые переехали на постоянное местожительство в Финляндию или родились в Финляндии, но, по происхождению они не коренные жители (Opetushallitus 2004a, 36).

Так как все наши информанты школьники, некоторые из которых изучают свой домашний язык в школе, важно также привести точку зрения изучения языка. М. Каррейра (Carreira 2004, 1) отличает изучающих домашний язык от изучающих родной или второй язык. Школьники, которые изучают домашний язык, отличаются от изучающих второй язык по идентичности и/или по лингвистическим требованиям – у первых есть семейный фон в домашнем языке или в домашней культуре. Если сравнить изучающих домашний язык с изучающими родной язык, заметим, что изучающие домашний язык не получают достаточного влияния своего языка и культуры, чтобы выполнить основные идентичностные и языковые требования. Можно сказать, что они изучают домашний язык для выполнения этих основных требований. (Там же.) Й.Ф. Шевалье (Chevalier 2004, 26–27) присоединяется к точке зрения Каррейра – многие из изучающих домашний язык, не зависимо от используемых языков, имеют недостаточное знание полного спектра стилистических регистров, доступных для образованного носителя языка. Шевалье также подчеркивает, что хотя изучающие домашний язык имеют разные уровни знания языка, все они используют две системы языка, или, по крайней мере, части двух языковых систем – то есть, они двуязычные. (Там же.) В следующей главе будут приведены разные определения двуязычности и двуязычных людей.

## **2.2 Разные определения понятия двуязычия**

Двуязычие главное понятие данной работы, которое следует рассмотреть основательно. Е.Ю. Протасова и Н.М. Родина (2005, 5–6) отмечают, что двуязычие часто определяется, как свободное владение двумя языками. Это означает, что говорящие используют оба языка в естественном общении часто и достаточно регулярно. По Протасовой и Родиной, к двуязычным людям можно отнести в принципе любого человека, использующего регулярно оба языка в повседневной жизни. (Там же.) Определение двуязычных людей Ф. Грожану (Grosjean 2010, 4) очень

похоже на определение Протасовой и Родиной – по Грожана, те люди двуязычные, которые используют два или более языков или диалектов в их повседневной жизни. Следует отметить, что в отличие от Протасовой и Родиной, Грожан включает также разные диалекты в определение двуязычия. (Там же.)

В отличие от Протасовой, Родиной и Грожана, Бейкер (Baker 2006, 2–3; 16–17) подчеркивает трудность определения двуязычия. По Бейкеру, двуязычие означает не только владение двумя языками. Он отмечает, что некоторые двуязычные люди могут говорить свободно на двух языках, но в то же время, редко использовать оба языка. Некоторые двуязычные люди могут говорить не очень свободно на обоих языках, но, несмотря на это, использовать оба языка регулярно. Иными словами, определение Бейкера не требует использования обоих языков в ежедневной жизни. (Там же.) Мы согласны с Бейкером в том, что важно принять во внимание, что не у каждого двуязычного есть возможность использовать оба языка регулярно в ежедневной жизни.

Бейкер (Baker 2006, 3–4) называет разные – между собой взаимодействующие – уровни, по которым двуязычие можно анализировать. Первый уровень – это умение, т.е. как человек владеет языками. Второй – это уровень употребления, т.е. где человек использует языки. Третий и четвертый уровень описывают баланс между языками и возраст освоения языков. Пятый и шестой уровень отражают развитие языков и отношение человека к культуре языков. Седьмой – это уровень контекста, т.е. в каком обществе двуязычный человек живет и последний – это уровень причины или почему человек изучил другой язык. (Там же.) Грожан (Grosjean 2010, 18) называет разные факторы, которые несколько отличаются от уровней Бейкера. Они помогают классифицировать двуязычных людей. Эти факторы – уровень владения языков, использованный язык и для чего он используется, история использования

языков, лингвистические способности, языковые моды<sup>2</sup> и является ли человек также бикультурным. (Там же.)

И Протасова и Родина, и Грожан, и Бейкер согласны, что в определении двуязычия не важно, в каком возрасте человек освоил языки (Протасова, Родина 2005, 5; Grojean 2010, 20; Baker 2006, 96; 120). Протасова (2004, 219) также отмечает, что порядок принятия двуязычности может быть разным: последовательный, одновременный или попеременный. Протасова и Родина (2005, 5) подчеркивают, что один из языков не обязательно должен быть родным. Родной язык может забыться или исчезнуть, например, в таких ситуациях, когда человек знал и пользовался им только в раннем детстве. Такая ситуация может встречаться в семьях иммигрантов, которые со временем переходят на язык среды, в которой они живут. Протасова и Родина отмечают, что определение двуязычия не связано с тем, как говорящий усвоил языки и для чего он использует их. (Там же.) Грожан и Бейкер (Grojean 2010; Baker 2006) также подчеркивают, что двуязычные люди могут использовать языки в разных контекстах (см. выше уровни Бейкера и Факторы Грожана). Мы согласны с выше приведенными точками зрения. Возраст освоения языков не важен в определении двуязычия. Часть наших информантов родились в Финляндии и освоили финский и русский язык параллельно. Некоторые родились в России и изучали финский язык, только переехав в Финляндию.

К. Бейкер и С.П. Джонс (Baker, Jones 1998, 12–17) определяют разные типы двуязычия. Сбалансированное двуязычие (*balanced bilingualism*) можно понять, как равноценно хорошее владение двумя языками. Но, Бейкер и Джонс подчеркивают, что это только идеализированное понятие, которое не относится к большинству двуязычных людей. Они предлагают более подходящее определение, чем сбалансированное двуязычие: идентифицировать сбалансированно двуязычного как человека, у которого есть соответствующая для его возраста способность владеть двумя

---

<sup>2</sup> Языковая мода, это решения о том, какой язык двуязычный должен использовать, и может ли он вводить в общение другой язык / другие языки (Grojean 2010, 39).

языками. Он может говорить на обоих языках так же хорошо, как такого же возраста человек, говорящий на родном языке. (Там же.)

Согласно Бейкеру и Джонс (Baker, Jones 1998, 14), у двуязычных людей обычно доминирует один из языков в зависимости от опыта и использования этих языков. Грожан (Grojean 2010, 20–21) присоединяется к точке зрения Бейкера и Джонс, подчеркивая, что большинству из двуязычных людей просто не надо быть одинаково компетентными во всех используемых ими языках. Бейкер и Джонс (Baker, Jones 1998, 14) отмечают, что у одних доминирование изменяется со временем, а у других доминирование остается относительно стабильным. Протасова и Родина (2005, 5) называют неравновесие во владении двумя языками несбалансированным двуязычием. В качестве примера они приводят ситуацию, когда человек пользуется одним языком чаще, чем другим, но, тем не менее, говорит на чаще использованным языком намного хуже. (Там же.) Иными словами, все вышеупомянутые исследователи считают, что двуязычие не предполагает одинаково свободного владения обоими языками. Мы также придерживаемся этого взгляда.

Бейкер и Джонс (Baker, Jones 1998, 14) предложили еще одну категорию – полуязычие или двойное полуязычие (*double `semilingualism`*). Данная категория отличается от категории сбалансированного и доминирующего двуязычия. Полуязычный человек не может выразить мысли «достаточно» хорошо ни на одном языке. Можно сказать, что у него недостатки во владении обоими языками, в сравнении с одноязычным человеком. Для полуязычного человека характерны неправильное использование грамматики, небольшой словарный запас и нетворческое употребление обоих языков. (Там же.)

По Бейкеру и Джонс (Baker, Jones 1998, 17), под понятием двуязычия обычно подразумевается, что человек владеет двумя языками. Кроме того, к двуязычным можно также отнести множество людей, которые владеют более чем двумя языками. Это называется многоязычием (*multilingualism*). (Там же.) Соглашаясь с Бейкером и Джонс, Грожан

(Grojean 2010, 4) не видит различия между теми людьми, которые владеют более чем двумя языками и двуязычными людьми (там же). Предположительно, наши информанты представляют разные типы двуязычия. Разделяя точку зрения Бейкера и Грожана, в данной работе применяется определение «двуязычный» также к информантам, владеющим более двумя языками, так как многие из наших информантов владеют и английским языком кроме русского и финского.

## **2.2 Письменная речь на двух языках или двойная грамотность**

Согласно Й. Фицджеральд (Fitzgerald 2006, 337), проблема многоязычной письменной речи является актуальной темой, а теории письменных процессов, касающихся многоязычного письма, остаются предметом обсуждения (там же). В связи с этим, нам важно представить теорию письменной речи на двух языках, так как все наши информанты в какой-то степени характеризуются двойной грамотностью (biliteracy).

Согласно Протасовой (2004, 219), под двойной грамотностью имеется в виду использование двух или более языков, а также, связанные с двуязычностью проблемы. К проблемам можно отнести обучение, трудности использования языков в разных контекстах, различный уровень владения устной и письменной речью. (Там же.) М. Датта (Datta 2007, 133) также рассматривает проблемы письменной речи на втором языке. По Датта, двуязычные люди часто неуверенны в том, «что сказать», и в результате плохо представляют «как сказать». Когда двуязычные люди не могут использовать личную связь с темой письменной речи, они становятся неуверенными в понимании содержания текста (что сказать). В результате, это ведет к неточным грамматическим структурам, а также к неточному письменному стилю (как сказать). Таким образом, двуязычные люди должны предварительно угадывать, опираясь на свой опыт,



например, какая степень значения, и какая цель их письменной коммуникации. (Там же.)

Н.А. Ченовит и Й.Р. Хейз (Chenowith, Hayes 2001, 85) продолжают данную тему. Когда двуязычный человек не уверен, выполняя трудное письменное задание на втором языке, он может активно пользоваться словарем. Он может также полагаться на свой словарный запас в родном языке или, вместо этого, изменить текст своего сообщения. (Там же.) Шевалье (Chevalier 2004, 30) рассматривает проблемы изучающих домашний язык. По Шевалье, те изучающие домашний язык, которые имеют минимальную тренировку, но владеют письменной речью, как правило, пишут, так как они говорят. Изучающие язык, у которых небольшой опыт в письменной речи, первоначально ограничены в преобразований устной речи в письменную. (Там же.)

Есть и другая точка зрения, касающаяся проблем, связанных с двойной грамотностью. Различие уровней владения устной и письменной речью или различие во владении разными языками, можно видеть не как проблему, а как естественную часть двуязычия. Уллаконой и др. (Ullakonoja et al. 2012, 116) продолжают данную тему и подчеркивают, что двуязычность не означает автоматически, что человек двуязычен во всех разделах языка. Двуязычность не означает и то, что у человека равноценное владение обоими языками в одном из разделов языка. Хотя человек говорит на двух языках, возможно, что он не владеет ни устной, ни письменной речью на этих языках в совершенстве. (Там же.) Уллаконой и др. (2012b, 109) приводят в пример русских детей иммигрантов в Финляндии. Такие дети используют дома как русский язык, так и финский, значит, они подходят под понятие двуязычные. В то же время возможно, что ребенок не умеет ни читать, ни писать, на одном из этих языках, и владеет языком только устно. Но возможен и такой вариант, что ребенок прекрасно владеет и устной и письменной речью на обоих языках. (Там же; См. также Chevalier 2004.)

Мы соглашаемся с Уллаконоя и др. (Ullakonoja et al. 2012, 118), что говоря о навыках владения письменной речью детей и молодежи, имеются в виду не только навыки письменной речи, но и навыки владения языком. В исследованиях часто сравниваются способности человека, который пишет на втором языке, с способностями человека, пишущего только на одном языке. В результате сравнения получается лишь список ошибок и отклонений в письменной работе, отличающих ученика от тех учеников, которые используют только один язык. (Там же.)

Большинство наших информантов, проживающих на данный момент в Финляндии, родились в России. Протасова (2004, 233) раскрывает влияние двуязычия на характеристики письменной речи в жизни русскоязычных за рубежом. Влияние можно увидеть на разных уровнях – как человек оформляет отдельные слова и текст, в ошибках произношения, которые отражаются также в правописании, и в том, как иноязычная речь влияет на реинтерпретацию слов. Часть ошибок находятся в прямой связи с детскими, другая часть отражает просторечие, а некоторые ошибки показывают недостаточное знание русского языка. Отдельные особенности письменной речи отражают влияния иных языков, а также культуры и мышления на родной язык. (Там же.)

Фицджеральд (Fitzgerald 2006, 350) приводит другую точку зрения касающуюся двойной грамотности – языки могут также поддерживать друг друга. По Фицджеральд, знание языка может переноситься в письменной речи между первым и вторым языком. Иными словами, человек может развивать знания или умения в одном языке, а затем использовать его в другом языке. (Там же.) У некоторых из наших информантов, возможно, наблюдаются проблемы двойной грамотности в их письменных сочинениях. У другой части информантов письменные сочинения на русском и на финском языках находятся в равновесии.

## 2.4 Русский язык в Финляндии – статус и поддержка

Русскоязычное население в Финляндии является вторым по численности языковым меньшинством, после шведов (Tilastokeskus 2014). Согласно Протасовой (2004, 81) у русского языка в Финляндии уникальный статус – в Финляндии представлены все типы двуязычия. Есть люди, владеющие равноценно двумя языками, и успешно ассимилировавшиеся в новую среду, но есть и противники ассимиляции. Их положение может быть разным – они могут различаться по возрасту, часть из них родилась в России, другая в Финляндии, они могут быть этническими финнами или этническими русскими, иметь разный стаж проживания в Финляндии. Русский язык может считаться согласно документам «Совету Европы» одним из исторических языков Финляндии, так как история русскоязычного населения Финляндии насчитывает более 100 лет. (Там же.)

Протасова (2004, 102) критикует в финской системе образования то, что в Финляндии еще нет единых программ для поддержки русского языка как родного (там же). Существует и другая точка зрения – мы думаем, что важно учитывать, что в Финляндии существует подготовительное образование иммигрантов (Opetushallitus 2009), обучение финскому языку как второму языку (Opetushallitus 2014), и русскому как родному языку в дополнение к базовому образованию (Opetushallitus 2004b). Так как часть наших информантов является участниками данных программ, следует познакомиться с ними подробнее.

В законе базового образования (L628/1998, 5§) существует положение о предоставлении подготовительного образования иммигрантов. Подготовительное образование предназначено для тех иммигрантов, у которых уровень владения финским (или шведским) языком, или другие способности, не достачны для участия в группах первоначального или базового обучения. Учредитель подготовительного образования принимает решение о составе учебных групп. Подготовительное образование может быть организовано также только для одного

школьника. Акцент подготовительного образования сосредоточен на уроках финского (или шведского) языка как второго языка (см. ниже). По инструкции национального управления образования, цель подготовительного образования иммигрантов – дать ученикам необходимые знания и готовность перейти к базовому образованию. Преподавание основано на потребностях школьников и принимает во внимание, владеют ли они финским (или шведским) языком, а также ранее полученное образование школьников. (Opetushallitus 2009, 4; 7.)

Вместо уроков родного языка и литературы, положенных по программе обучения – то есть финского (или шведского) – для школьников-иммигрантов могут преподавать финский (или шведский) язык в полном объеме или частично согласно особой, предназначенной для иммигрантов программы. Школьник изучает финский (или шведский) язык как второй язык и литературу<sup>3</sup>, если у школьника замечены пробелы в базовом знании финского языка в одном или нескольких языковых разделах. Согласно основам учебного плана обязательного базового обучения, специальной целью обучения многоязычных школьников является поддержка многоязычия школьников а также развития их индивидуальности и самоуважения. Таким образом, школьников учат быть уравновешенными личностями и активными членами общества. Обучение принимает во внимание фон школьников, например, их родной язык и культуру, а также время проживания в стране. (Opetushallitus 2014, 87–88.)

Правительство выделяет отдельные дополнительные субсидии для обучения иммигрантов родному языку, в дополнение к базовому образованию. Цель поддержки знания родного языка иммигрантов – заинтересовать школьников в изучении родного языка, использовать и развивать знание языка и после учебы, а также научить их гордиться своим происхождением и своей культурой. Школьников учат использовать навыки общения, которые характерны для их языка и культуры. Школьники также учатся использовать свой родной язык смело и естественно,

---

<sup>3</sup> На финском языке «Suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus»

расширять свой словарный запас. Во время обучения школьники учатся понимать значение двуязычия для своего развития. Поставленные цели должны быть соразмеримы с объемом обучения, который указан в учебном плане. Обучение родного языка иммигрантов является дополнительным к базовому образованию и его организуют с помощью отдельной субсидии. По возможности, в обучении родного языка иммигранта используют материалы программы финского языка как родного языка. (Opetushallitus 2004b.)

Следует отметить, что согласно основам учебного плана обязательного базового обучения, школьникам *стремятся* предложить обучение своего родного языка (Opetushallitus 2014, 87). Следует также обратить внимание, что вместо уроков родного языка и литературы, школьники-иммигранты именно *могут* – а не *должны* – изучать финский язык как второй язык. Также, подготовительное образование иммигрантов *могут* организовать лишь для одного школьника. По нашему мнению, это важно, что общество поддерживает обучение иммигрантов и многоязычных школьников. Тем не менее, не следует забывать, что рекомендации не обязательно всегда реализуются. Такая ситуация может быть например в маленьких городах или деревнях.

## **3 КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ**

Исследования показали, что существует взаимосвязь между когнитивными способностями и письменной речью (Fayol 1999; Schoonen et al. 2003; Vanderberg, Swanson 2007; Kellogg 1999; Уллаконоя и др. 2012а). Для нашего исследования важно изучить более подробно особенности этой связи, так как нас интересует влияние когнитивных способностей на письменную речь. В данной главе рассматривается, что такое когнитивные способности и какие из когнитивных процессов важны для нашего исследования. Будут представлены также некоторые теории о том, как когнитивные способности проявляются во время письменной речи.

### **3.1 Определение и релевантность**

Чтобы понять, как когнитивные способности связаны с письменной речью, надо определить, что такое человеческое познание (cognition) и когнитивные способности (cognitive abilities). Х. Дуува (Dufva 2000, 23) отмечает, что точка зрения познания всегда присутствует при рассмотрении таких отношений, как язык и сознание, язык и мышление

или язык и память (там же). В широком смысле понятие «познание» означает знание – то, как человек воспринимает, манипулирует, помнит, передает и проявляет информацию (Hautamäki 1988, 11). К самым главным компонентам человеческого познания принадлежат такие процессы, как внимательность, языковые способности, решение проблем и память. Эти процессы называются «когнитивными способностями». (Eysenck, Keane 2002, 22.) Р. Корсини и А. Ауэрбах (2006) отмечают в психологической энциклопедии, что когнитивные способности могут быть биологического вида и все люди обладают ими, один из примеров – это способность выучить родной язык. Когнитивные способности могут быть и варьирующего типа, от человека к человеку или от одной группы людей к другой, как и вербальная способность. (Там же.)

Из когнитивных способностей, для нашего исследования особенно важна рабочая память, так как она тесно связана с выражением себя письменно (см. Kellogg 1999; Lea, Levy 1999; McCutchen 2000; Vanderberg, Swanson 2007). Роль рабочей памяти – временно удерживать и контролировать информацию, во время решения разных когнитивных задач. Рабочая память получает информацию из внешних источников и из долговременной памяти<sup>4</sup>. Рабочую память называют также кратковременной памятью, но так как информация не только хранится, но и перерабатывается, понятие рабочей памяти используют более часто. (Филд 2012, 201.)

В 1974 году А. Бэддли и Г. Хич (Baddeley, Hitch 1974 via Baddeley 2000) предложили трехкомпонентную модель рабочей памяти. Трехкомпонентная модель предполагает контроль внимания в рабочей памяти центрального управляющего элемента (central executive) и двух вспомогательных систем, которые называются зрительно-пространственный набросок (visuospatial sketchpad) и фонологическая

---

<sup>4</sup> Долговременная память, это вид памяти для длительного хранения информацией. В долговременной памяти различают две формы: эксплицитную или декларативную память, то есть, память фактов и прошедших событий и имплицитную память, то есть, память рефлексов, навыков и привычек. (БПС 2004; См. также Филд 2012, 67–68.)

петля (phonological loop). Фонологическая петля способна держать речевую информацию, и зрительно-пространственный набросок выполняет подобную функцию для визуальной информации. Эти вспомогательные системы сами образуют активные запасы, которые способны соединять информацию от сенсорного ввода и от центрального управляющего элемента. (Там же, 417–418.)

В 2000 году Бэддли (Baddeley 2000) добавил к трехкомпонентной модели четвертый компонент – эпизодический буфер (episodic buffer). Предполагается, что эпизодический буфер, это ограниченная и временная система хранения, которая способна интегрировать информацию из разнообразных источников. Эпизодический буфер предположительно контролируется центральным управляющим элементом. (Там же, 421.) Объем рабочей памяти и функционирование центрального управляющего элемента можно измерять с помощью задания обратного счета (Niemi et al. 2011, 111). В задании участник слушает ряд чисел и повторяет числа в обратной последовательности (см. также гл. 4.1.3).

Кроме рабочей памяти есть и другие когнитивные способности, которые следует определить более подробно. Фонологическое сознание – это широкий термин, который также важен для нашего исследования. Фонологическое сознание указывает на способность сосредоточиться на звуках речи обособленно от его значения: на отдельных звуках, на интонациях или ритмах речи и на том, что определенные слова рифмуются (Konza 2011, 1). Оно также включает в себя возможность разделять, смешивать и изменять части слов (Trehearne et al. 2003, 154). Дети, у которых при начале обучения в школе хорошо развито фонологическое сознание, получают преимущество в осмыслении того, как звуки и буквы работают в печати. Данная способность важна для эффективного использования звукобуквенного знания в письменной речи и чтении. (Там же, 117.)

Исследования подтверждают эффективность помощи школьникам в развитии фонологического сознания для более успешного обучения



чтению и письму. Фонологическое сознание происходит на уровне устной речи, но оно работает совместно с письменным сознанием – то есть, как мы переносим наш устный язык на бумагу. Когда школьники имеют хорошо развитый уровень фонологического сознания, они могут эффективно использовать свои фонетические знания в качестве одного из информативных источников во время письма и чтения. (Там же, 154.) Исследователи измеряли уровень фонологического сознания с помощью заданий, которые включают в себя квазислова. Квазислова – то есть, придуманные слова – используют часто в качестве стимулов для того чтобы убедиться, чтобы ни один из участников не знаком с вербальным материалом задания. (Alderson et al. 2015, 134; См. также гл. 4.1.3.)

Еще одна важная способность для письменной речи – это лексический поиск. Лексический поиск – это процесс, под которым понимают доступ и выбор соответствующих лексических единиц, которые нужны человеку для воспроизведения задуманного текста или речи. Лексический доступ и поиск являются необходимыми процессами свободного, эффективного и продуктивного использования, как устного, так и письменного языка. В процессе письменной речи доступ к лексике имеет решающее значение во время различных макропроцессов изложения текста, представленных в моделях письменной речи (см. гл. 3.2). (Manchón et al. 2007, 149–150.) Скорость процесса доступа к лексике можно измерять с помощью задания быстрого механического называния (Alderson et al. 2015, 139). В задании участнику представляют произвольные стимулы, такие, как буквы и цвета, и он должен воспроизвести эти стимулы (см. также гл. 4.1.3).

### **3.2 Письменная речь и когнитивные способности**

Процесс письменной речи предполагает знание каллиграфии, графики, орфографии и пунктуации (Гальскова, Гез 2005, 252). При этом, процесс письменного выражения для многих людей и для большинства видов письменных задач, требует значительных когнитивных ресурсов (Torrance,

Jeffery 1999, 1). Процесс письма связан с поиском и организацией информации, хранящейся в долговременной памяти. Кроме того, она требует комплексных мысленных процессов. (Eysenck, Keane 2002, 376.)

Письменная речь на родном языке довольно требовательная, но письменная речь на втором языке еще более требовательная, отмечают Р. Шоонен и др. (Schoonen et al. 2003, 166). Многие исследователи (см. Chenoweth, Hayes 2001; Datta 2007; Schoonen et al. 2003) подчеркивают именно требовательность и трудность владения письменной речью на втором языке. Чтобы владеть письменной речью на родном языке, надо владеть различными языковыми способностями а также (мета)когнитивными способностями. Между этими составными способностями существует постоянное взаимодействие. Во время письменной речи на втором языке многие из составных способностей могут быть развиты не так хорошо, как в родном языке. Возможно, что лингвистическое знание второго языка ограничено и доступ к этому знанию может быть более медленным и не таким автоматическим, как в родном языке. (Schoonen et al. 2003, 166.) Несколько иная ситуация с нашими информантами – у одних оба языка проявились слабыми, а у других оба языка являются сильными. Интересно узнать, отличаются ли эти две группы по когнитивным способностям.

Существует множество различных моделей процесса письменной речи, мы познакомимся с некоторыми из них. Одна из ранних моделей – модель Й.Р. Хейза и Л.С. Фловера (Hayes, Flower 1986), в которой определяются три главных процесса письменной речи: процесс планирования, процесс составления предложений и процесс проверки. Во время планирования, человек создает из организованных идей письменный план. Во время составления предложений, он создает формальные предложения для наброска, и во время процесса проверки, он старается улучшить этот набросок. (Там же, 1107.)

Р. Вандерберг и Х.Л. Свонсон (Vanderberg, Swanson 2007) присоединяются к точке зрения Хейза и Фловера (Hayes, Flower 1986), но они называют

процессы письменной речи планированием, письмом и пересмотром. Вандерберг и Свонсон отмечают, что между этими процессами и кратковременной рабочей памятью имеется связь. Согласно их исследованиям, центральный управляющий элемент рабочей памяти в значительной степени предсказывает способности школьника к процессу письма и проверки во время творческого письменного процесса. (Там же, 749.)

В 2001 году Ченовэт и Хейз (Chenoweth, Hayes 2001) опубликовали «новую модель производства письменного языка». Модель состоит из трех уровней: ресурсный уровень, процессовый уровень и контрольный уровень. Ресурсный уровень содержит внутренние воспоминания и общие процессы для призыва процессов других уровней. Например, процесс перевода может призвать процесс чтения, прочитав воспроизведенный текст. Тогда переводчик может закончить предложение подходящим способом. Второй, процессовый уровень, состоит из внутренних процессов и из внешней среды этих процессов. Внутренние процессы – это процесс предложения (proposer), процесс перевода (translator), процесс пересмотра (reviser) и процесс транскрипции (transcriber). Процесс предложения является прелингвистическим источником, который производит идеи для выражения. Задача «переводчика» – переводить прелингвистические идеи в языковых строках с подходящей грамматикой. Оценка предложенного и написанного языка – задание процесса пересмотра. Наконец, процесс транскрипции изменяет содержание артикулярного буфера на письменную речь. Внешняя среда процессов включает в себя такие факторы, как публика, уже произведенный текст и словари. На третьем, контрольном уровне, находится схема задания. Она включает в себя цель задания и набор средств, регулирующих взаимодействие между процессами. (Там же, 83–84.)

## **4 МЕТОД И МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ**

### **4.1 Материал исследования**

#### **4.1.1 Проект «DIALUKI» и анкеты школьников и родителей**

В качестве материала исследования мы используем эмпирический материал, который был собран в 2010–2011 годах в рамках проекта DIALUKI, проведенного Научным центром прикладной лингвистики Университета города Ювяскюля. Теоретическая часть проекта DIALUKI построена на основе диагностического тестирования. Согласно Хан-Тинг Лиу (Han-Ting Liu 2014, 9), основная цель использования диагностических тестов в контексте исследований второго или иностранного языка заключается в возможности определить языковые способности обучающихся. Важной целью также является предоставление дополнительной информации с целью. (Там же.) Проект изучал навыки чтения и письма на родном и на втором или иностранном языках. Исследователи пытались выяснить когнитивные и лингвистические факторы, объясняющие сильные и слабые стороны знания и освоения языка. Целью проекта также являлось разработать средства, которые

помогли бы диагностике развития навыков второго или иностранного языков. (DIALUKI-projekti 2012; Уллаконоя и др. 2012а, 61.)

Проект состоял из трех частей. В нашем исследовании мы используем материал, полученный в первой, межгрупповой, части. В ходе данной части исследователи рассматривали факторы, влияющие на развитие чтения и письма второго или иностранного языков. Цель исследования – выяснить, насколько различные диагностические тесты пригодны для оценки изучения второго или иностранного языков, и на этом основании выбрать наиболее подходящие тесты для второй и третьей частей. (DIALUKI-projekti 2012; Уллаконоя и др. 2012а, 62.) Так как автор данной работы сам работал в проекте DIALUKI, у нас накопился и свой опыт по сбору и обработке материала проекта.

При сборе материала необходимо было принять во внимания различные этические вопросы. Надо было получить разрешения на проведение тестов у детей, участвовавших в исследовании, у родителей детей, учителей и ректоров школ и у муниципалитетов городов, в которых школы находились. Собранную информацию обрабатывали анонимно. (См. более подробно Nieminen et al. 2014.)

Школьники и их родители заполнили анкеты, с помощью которых выяснены фоновые данные информантов и их родителей. Родители заполнили анкеты дома и школьники в школе. Эти данные будут использованы при анализе результатов. Нас интересуют родной язык или языки наших школьников и их родителей, язык или языки которыми они пользуются дома чаще всего, участие школьников в дополнительных коррекционных занятиях для усвоения чтения и письма, класс с которого школьник начал обучение в школе Финляндии и знал ли он финский язык до финской школы. Также интересна информация о том, посещал ли школьник когда-нибудь русскоязычную школу или посещал ли он уроки русского языка как родного.

#### 4.1.2 Письменные сочинения

Школьники выполнили разные письменные задания, одно из которых было сочинение на русском и на финском языке. Письменные задания выполнялись в аудиторное время на бумажном носителе. Задания были взяты из проекта TOPLING (см. [www.jyu.fi/topling](http://www.jyu.fi/topling)), который также осуществляется в Университете города Ювяскюля (Уллаконоя и др. 2012а, 64.) Ученики старших классов, то есть, наши информанты, могли выбрать тему письменного задания русского языка из двух вариантов: «Еда в школе вкусная!» и «Молодёжь на работу летом!». Темы финского письменного задания были – «Мальчики и девочки должны учиться на [sic] разных классах в школе» или «Нет мобильникам в школе!».

Для выяснения уровня сформированности умений школьника в письменной речи, сочинения оценивали по шкале «Общевропейские компетенции владения иностранным языком» (см. Совет Европы 2005). Общевропейские компетенции владения иностранным языком созданы для того, чтобы дать основу для разработки в пределах общеевропейского пространства, например, учебников, учебных программ и экзаменационных материалов. В «Компетенциях» различают разные параметры уровня владения иностранным языком, а также выделяют систему измерений. С помощью этих параметров и измеряющей системы можно проверить и оценить владение языком. Общая шкала уровней владения языком оценивает уровни от А1 до С2. (Совет Европы 2005, 1; 7; 22.)

Чтобы получить более объективные данные, каждая письменная работа оценивалась тремя тесторами и затем с помощью компьютерной программы для статической обработки – «Facets» (см. более подробно Winsteps 2014; Уллаконоя и др. 2012а, 64–65). С помощью программы «Facets» к каждой письменной работе определили окончательный уровень на основе трех оценок. «Facets»-анализ также указывает, являются ли оценки достаточно последовательными, для того чтобы быть верными. (Ullakonoja et al. 2012, 120.) Наши информанты были выбраны на основе

результатов письменных сочинениях. Информантов разделили на две группы согласно достигнутых уровней, они размещаются на уровнях от А1 до В2 (см. также гл. 4.2) Ниже в таблице 2 приведены группы и уровни информантов.

ТАБЛИЦА 2 Уровни владения языком

Группа	Информант	Финский уровень	Русский уровень
Сильная (В)	В1	В1	В1
	В2	В2	В2
	В3	В1	В1
	В4	В1	В1
	В5	В1	В1
	В6	В1	В1
Слабая (А)	А1	А2	А2
	А2	А2	А2
	А3	А2	А2
	А4	А2	А2
	А5	А2	А2
	А6	А2	А2
	А7	А1	А1
	А8	А1	А1
	А9	А2	А2

Как видно из таблицы 2, информантов разделили на информантов, принадлежащих к сильной группе (В) или к слабой группе (А). Все информанты сильной группы кроме одного (В2) на уровне В1. В слабой группе семь информантов на уровне А2 и два информанта на уровне А1 (А7 и А8). Уровни от В1 до В2 означают самостоятельное владение языком. На уровне В1 тексты школьника еще простые, но они связанные и темы текстов по широкому кругу знакомых и интересующих его вопросов. Он также умеет связать в тексте ряд отдельных коротких элементов. На уровне В2 школьник уже умеет четко излагать свои мысли в письменных текстах, которые освещают подробно разнообразные интересующие его вопросы. Он также умеет соединять и оценивать информацию и аргументы, собранную из нескольких источников. Уровни А1 и А2 означают элементарное владение языком. Школьник уровня А1 умеет писать только простые фразы и предложения, которые не связанные друг с другом. На уровне А2 он умеет составлять несложные фразы и предложения, и

употреблять простые связки для их соединения. (См. более подробно приложение 1; Opetushallitus 2004a, 280–295.)

#### **4.1.3 Когнитивные задания**

Кроме письменных сочинении, школьники выполнили различные когнитивные и психолингвистические задания для того, чтобы можно было измерить такие способности, как объем рабочей памяти, фонологическое сознание, скорость доступа к лексике, быстрое наименование объектов и узнавание слов. Финские задания – адаптированные задания программы проекта «Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia» (JLD) и русские задания были созданы исследовательской группой в соответствии с принципами, которые использованы в оригинальных финских заданиях. Стимулы были представлены соответственно носителями финского и русского языка. (Nieminen et al., рукопись.)

Тестирование проводилось с помощью компьютерной программы «Cognitive Workshop», оригинал которой был разработан для проекта «JLD». Школьники выполнили задания индивидуально, в присутствии исследователя или научного сотрудника, во время компьютерной сессии. С помощью программы можно было представить стимулы один за другим в фиксированном порядке, на экране или через наушники, и записывать ответ испытуемого. Программа автоматически измеряла время от подачи сигнала стимула до начало ответа школьника, и затем время до конца ответа. (Nieminen et al., рукопись.)

Были созданы две отдельные версии компьютерных сессий: в первой версии финские задания были первыми и русские вторыми, в другой версии порядок был обратным (см. также ниже таблицу 3). Когда задания представляли школьникам, две версии были выданы в случайном порядке, чтобы сбалансировать возможное влияние порядка языка, на котором выполняется задание. (Nieminen et al., рукопись.) Разных заданий было в целом 17, и одна сессия длилась 45–60 минут. Все задания кроме одного



были выполнены как на финском языке, так и на русском. До выполнения большинства заданий школьники получили 1–3 разных пример стимулов, таким образом, у них была краткая возможность потренироваться. (См. более подробно таблицу 3.)

ТАБЛИЦА 3 Когнитивные задания

Задание	Стимулов	Макс. оценка	Количество примеров	Примеры
1 Р обратный счет оценка	14	14	1	4 1 3 5 7
2 Ф обратный счет оценка	8	8	2	5 2 1
3 Р снятие фонемы	12	24	3	geTma – гема
4 Ф снятие фонемы	10	20	2	hamSa – хама
5 Р повтор квазислов	10	10	1	акармина
6 Ф повтор квазислов	10	20	2	vörellytti
7 Р чтение вслух квазислов	10	20	–	кворник
8 Ф чтение вслух квазислов	10	20	–	euksatus
9 Р определение общей части квазислов	10	10	2	ферЧик – сонЧуб
10 Ф определение общей части квазислов	10	10	2	vaPi – lumPe
11 Р диктант квазислов	12	12	–	равутизма
12 Р быстрое распознавание слов	14	14	2	жизнь
13 Ф быстрое распознавание слов	12	12	2	isä
14 Р чтение вслух списка слов	105	105	–	компания
15 Ф чтение вслух списка слов	105	105	–	kettingit
16 Р быстрое механическое называние	50	время	–	зеленый
17 Ф быстрое механическое называние	30	время	–	kala

С помощью задания обратного счета (Digit Span) измеряли объем рабочей памяти. Обратный счет это комплексная задача, которая также измеряет функционирование центрального управляющего элемента находящегося в рабочей памяти (Nieminen et al. 2011, 111.) Школьнику давали прослушать произвольный ряд чисел, и ему надо было их запомнить и произнести в обратной последовательности. Русские числительные были от 1 до 9, и они были распределенные на восьми уровнях, финские числительные были от 1 до 6 на пяти уровнях. Тестирование прекращалось, если школьник делал две ошибки на одном уровне. Школьник получал один

балл за каждый правильный ответ. (См. таблицу 3 ряд 1–2; См. также Уллаконоя и др. 2012а.)

Задания, которые включали в себя квазислова, измеряли фонологическое сознание, но выполняя эти задания также надо было использовать рабочую память. Цель задач фонологического сознания – определить, какой фонологический материал испытуемый может воспринимать и воспроизводить и насколько хорошо эти процессы осуществляются. (Alderson et al. 2015, 134; 136.) Выполняя задание снятия фонемы (Phoneme deletion), задачей школьника было прослушать стимул и повторить его вслух. Затем, ему надо было повторить то же слово еще раз, но исключив какой-то один данный сегмент. Школьник получал два балла, если он снял правильную фонему и повторил все заданное слово правильно и один балл, если он снял правильную фонему, но повторил заданное слово неправильно. В задании повтор квазислов (Non-word repetition) школьнику надо было повторить услышанное слово. В русском тесте школьник получал один балл за правильное повторение, а в финском – один балл за правильное произношение и один за правильное ударение. (См. таблицу 3 ряд 3–6; См. также Уллаконоя и др. 2012а.)

В задании «чтение вслух квазислов» (Non-word reading) школьнику надо было читать вслух 10 квазислов на обоих языках так быстро и точно, как возможно. Слова появлялись одно за другим на экране компьютера. Если школьник прочитал слово правильно, он получал два балла, и если в повторении была одна ошибка, он получал один балл. Задание «определение общей части квазислов» (Common unit) состояло из 10 пар квазислов на обоих языках. Школьник прослушивал пару, и затем ему надо было назвать одинаковые фонологические сегменты. Он получал один балл за каждый правильный ответ. Задание «диктант квазислов» (Non-word spelling) выполнялось только на русском языке. В этом задании школьник записывал 12 четырехсложных квазислов. Он слышал каждое слово два раза, квазислова подчинялись фонологическим правилам русского языка. Школьник получал один балл за правильный ответ. У каждого слова было несколько разных правильных вариантов, например,

равутизма – р а/о в у т и з м а/о. (См. таблицу 3 ряд 7–11; См. также Уллаконоя и др. 2012а.)

Задания «быстрое распознавание слов» (Rapidly presented words) и «чтение вслух списка слов» (Word list reading) измеряли способность распознавать слова, но при решении задания надо было пользоваться фонологическими процессами и использовать способности лексического доступа (Alderson et al. 2015, 137–139). В задании «быстрое распознавание слов», слово появлялось на экране только на 80 миллисекунд и после этого слово заменяли небуквенными фигурами. Как показывает таблица 3, школьнику надо было узнать 14 русских слов состоящих из 2–7 букв и 12 финских слов состоящих из 2–6 букв. Он получал один балл за правильный ответ. В задании чтение списка слов школьнику надо было в течение 60 секунд прочесть вслух из списка 105 слов столько слов, сколько он успеет за данное время. Слова удлинялись и усложнялись. Результатом задания было количество прочитанных слов или, если школьник прочитал все слова, время, затраченное на чтение. (См. таблицу 3 ряд 12–15; См. также Уллаконоя и др. 2012а.)

Заданием «быстрое механическое называние» (RAS: Rapidly Alternating Stimulus) измеряли скорость доступа к лексике (Alderson et al. 2015, 139). В тесте на русском языке были представлены произвольно буквы, цифры и цвета, в целом 50 стимулов и в тесте на финском языке буквы, предметы и цвета, в целом 30 стимулов. Школьнику надо было воспроизвести стимулы так точно и быстро, как возможно. Результат измерялся временем, затраченным на наименование стимулов. (См. таблицу 3 ряд 16–17; См. также Уллаконоя и др. 2012а; См. также Ahonen et al. 2012.)

## **4.2 Информанты**

Информантами проекта DIALUKI послужили финноязычные школьники, изучающие английский как иностранный язык, и русско-финские

школьники, изучающие финский язык в школе. В дипломной работе мы используем материал финско-русских исследуемых. Группа сильно гетерогенна – в ней имеются как школьники, только что переехавшие в Финляндию, так и те, кто проживает в Финляндии уже долгое время или родились здесь. Число русскоязычных исследуемых проекта DIALUKI было 264, из них 186 учеников младших классов (3–6 классы) и 78 учеников старших классов (7–9 классы). (DIALUKI-projektі 2012; Уллаконойа и др. 2012а, 62.) Информантами нашего исследования являются часть учеников старших классов. При выборе информантов мы сравнивали результаты полученные информантами по письменным заданиям, для того чтобы отобрать школьников, которые справились с заданиями хорошо на двух языках (уровни от В1 до В2), и школьников, которые справились слабо на обоих языках (уровни ниже А1 и до А2). Ниже в таблицы 4 представлены основные фоновые данные информантов (n=15).

ТАБЛИЦА 4 Фоновые данные информантов

Группа	Информант <sup>5</sup>	Пол	Возраст	Класс
Сильная (В)	В1	Ж	15	8
	В2	Ж	16	9
	В3	Ж	13	7
	В4	М	16	9
	В5	Ж	13	7
	В6	Ж	13	7
Слабая (А)	А1	Ж	15	9
	А2	М	14	7
	А3	Ж	14	7
	А4	Ж	16	9
	А5	М	14	7
	А6	Ж	16	8
	А7	М	14	Под.
	А8	М	15	8
	А9	Ж	14	8

Таблица 4 показывает, что информантов всего 15, из которых шесть справились хорошо на обоих языках (группа В) и девять слабо (группа А).

<sup>5</sup> Восемь информантов – то есть, около половины – из муниципального округа Уусимаа, остальные из разных других городов Финляндии.

Десять информантов являлись представителями женского пола, и пять мужского пола. В сильной группе было пять девочек и один мальчик и в слабой группе пять девочек и четыре мальчика. Возраст информантов от 13 до 16 лет, средний возраст информантов сильной группы 14,3 и слабой группы 14,7. Все информанты ученики классов с седьмого по девятый. Информант А7 учился во время проведения теста в подготовительном классе. Фоновые данные информантов будут дополнены в главе 5.2.

### **4.3 Метод исследования**

Материал нашего исследования был собран и кодирован в рамках проекта DIALUKI, мы оперируем на основе уже собранного материала. Сбор материала был выполнен при помощи экспериментального тестирования. Главные особенности эксперимента, это – валидность, надежность и практичность. Хорошая валидность означает то, что эксперимент измеряет желаемый объект. Эксперимент высокой надежности означает, что другой исследователь может повторить его и получить такие же результаты. Важно также, что эксперимент можно выполнить в отведенное для него время и с имеющимися ресурсами. (Martin 2011, 163.)

В данной работе для анализа собранного материала используется количественный подход. Основа количественного подхода заключается в универсальных правилах зависимости причины и следствия. Главное в данном подходе – опора на предыдущие теории и выводы, определение главных понятий, особенности выбора информантов, таблицы переменных величин и тестирование статистической значительности. (Hirsjärvi et al. 2009, 140.) В данном исследовании мы попытаемся выяснить, существует ли связь между письменной речью и когнитивными способностями. При этом, важно отметить, что количество наших информантов (n=15) недостаточно большое для обобщения достоверности результатов и обнаруженной корреляции вне материала исследования.

Так как для анализа у нас собрано небольшое количество разных случаев, мы используем метод «case study», что бы анализировать материал более глубоко. Суть метода case study состоит в том, что из исследуемого материала составляется какая-то целостность или «case» (Saarela-Kinnunen, Eskola 2001, 159). В case study наблюдают определенный процесс в течение определенного времени и результаты регистрируют. В качестве объекта исследования берется не обязательно один человек – объектом исследования могут быть и группа, семья, город или даже целый народ. Целью case study является описание, что происходит и почему – есть ли связь между X и Y. (Dixon et al. 1987, 107.)

Как мы уже объяснили выше, в первую очередь мы сравнили письменные сочинения школьников и на основе этого выбрали наших информантов. Были выбраны те школьники, которые получили в обоих письменных сочинениях уровень B1 или лучше (n=6) и те школьники, которые получили в обоих сочинениях уровень A2 или хуже (n=9). Выбрав информантов, мы собрали из разных таблиц информацию обо всех когнитивных заданиях, которые наши информанты выполнили (n=17). Мы также собрали информацию, полученную из анкет школьников и родителей, и выбрали некоторые данные для анализа (см. гл. 4.1.1). В аналитической части работы мы будем анализировать, как информанты справились с разными когнитивными заданиями и сравнивать результаты с оценками письменных сочинений – то есть, будем анализировать собранный материал.

Для каждого задания были рассчитаны показатель средней величины и медиана, при помощи статистических методов программы Excel. В некоторых когнитивных заданиях разброс оценок небольшой, средняя величина подходит для анализа таких случаев. Но в некоторых заданиях разброс оценок значителен, и поэтому мы используем для анализа также медиану. (См. более подробно Эверитт 2010; Nummenmaa 2010.) Представление результатов анализа и сведение результатов в таблицы и схемы были сделаны с помощью изданий Европейской Экономической

Комиссии (см. более подробно Европейская Экономическая Комиссия 2009a; Европейская Экономическая Комиссия 2009b).

Самые высокие оценки, которые можно было получить в когнитивных заданиях, располагаются на шкале от 8 до 105. В дополнение к этому, в одном задании может быть разная максимальная оценка в задании на русском языке и в задании на финском языке (см. глава 4.1.3). Чтобы более объективно сравнивать успешность информантов во всех заданиях, от средних показателей оценок групп было рассчитано относительная средняя величина – то есть, сколько процентов составляет средняя величина от максимума задания. Оценки информантов также были измерены на процентах от максимума. Таким образом, оценки заданий на русском и на финском языках можно представить в одной схеме так, что из схемы сразу видно, какое задание информанты выполнили более успешно, и какое более слабо.

В дополнение к вышеприведенному, мы также хотели выяснить, что если оценки сильной (B) и слабой (A) группы отличаются, отличаются ли они статистически значительно. Так как у нас есть две группы – то есть, две выборки – которые независимы друг от друга, для анализа был использован непараметрический U-критерий Манна–Уитни. (Дубина 2010, 241.) Анализ был выполнен при помощи статистической компьютерной программы SPSS (см. более подробно Наследов 2011).

## **5 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

В данной аналитической части работы будут представлены результаты эмпирического исследования. Результаты разделены на подглавы по заданиями, которыми пытались измерять когнитивные способности: рабочую память, фонологическое сознание, способность распознавать слова и скорость доступа к лексике. Когнитивные задания были рассмотрены в предыдущей главе (см. таблицу 3). Мы начнем анализ результатов, сравнивая успешность сильной (В) и слабой (А) группы, а потом перейдем к анализу индивидуальных оценок информантов. Далее будут представлены фоновые данные информантов. В последней главе будут представлены выводы исследования.

### **5.1 Результаты когнитивных заданий**

Минимальная оценка всех когнитивных задания – кроме быстрого механического называния (см. гл. 5.1.4) – равно ноль. В представленных таблицах «максимум» означает не самую высокую оценку достигнутую



информантами, а максимальную оценку задания (см. например, ниже таблицу 5).

### 5.1.1 Рабочая память – обратный счет

В теоретической части работы обсуждалась тесная связь между рабочей памятью и письменной речью. В связи с этим, интересно выяснить, различаются ли наши информанты по их успешности в выполнении заданий, измеряющих рабочую память. Объем рабочей памяти был измерен с помощью задания обратного счета, и статистические показатели результатов обеих групп представлены ниже в таблице 5.

ТАБЛИЦА 5 Статистические показатели задания обратного счета

Группа	Оценка/уровень	Среднее	Относит. Сред.	Медиана	Максимум
<b>Сильная (В)</b>	Русская оценка	8,1	57,9	7,5	14,0
	Финская оценка	6,4	80,0	6,0	8,0
	Русский уровень	5,6	70,0	5,5	8,0
	Финский уровень	4,6	92,0	5,0	5,0
<b>Слабая (А)</b>	Русская оценка	6,9	49,3	7,0	14,0
	Финская оценка	5,5	68,8	6,0	8,0
	Русский уровень	4,9	61,3	5,0	8,0
	Финский уровень	4,2	84,0	4,0	5,0

В задании обратного счета, информанты получили оценку и уровень. На каждом уровне было возможно получить две разных оценки. (См. также гл. 4.1.3.) Как видно из таблицы 5, задание на финском языке было выполнено обеими группами более успешно, чем задание на русском языке. Важно отметить, что в задании на финском языке самый высокий уровень был пять (по сравнению с восемью уровнями в русском задании). Задание оказалось для информантов сильной группы (В) настолько легким, что медиана уровней задания на финском языке также равна пяти. Таблица 5 показывает, что сильная группа (В) справилась с заданием более успешно, чем слабая группа (А).

Что касается оценок по заданию на русском языке, интересно, что показатель средней величины результатов сильной группы оказался на 1,2

единицы выше, чем показатель в слабой группе, но медиана сильной группы была только на 0,5 единиц выше, чем у слабой группы. С заданием на финском языке ситуация была несколько иная. Оценки по данному заданию показывают, что показатель средней величины сильной группы на 0,9 единиц выше, чем показатель в слабой группе, но медианы обеих групп одинаковы по величине. Рассмотрим, объясняют ли индивидуальные результаты информантов различие между величинами показателя среднего и величинами медиан. Оценки информантов представлены в схеме 1 и достигнутые ими уровни в схеме 2.

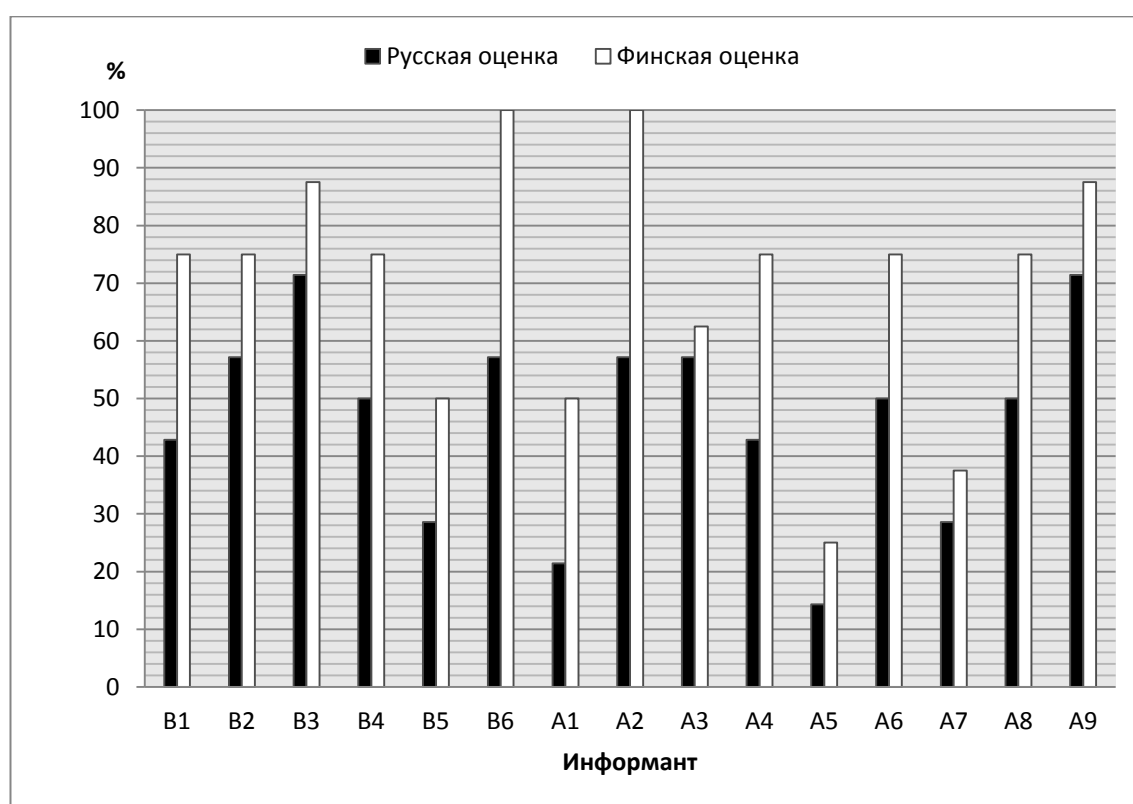


СХЕМА 1 Оценки задания обратного счета в процентах

При сравнении оценок задания на русского языка сильной и слабой группы видно, что оценки самых успешных информантов обеих групп (B3, B2, B6, A9, A2, A3) идентичны. Но, если сравнить оценки самых слабых информантов обеих групп (B5, B1, A5, A1) видно, что информанты сильной группы получили лучшие оценки. При сравнении оценок задания на финского языка прослеживается та же линия – самые успешные информанты обеих групп получили идентичные оценки (B6, B3, A2, A9), самыми слабыми информантами задания оказались информанты слабой

группы (A5, A7). Медианы групп в основном не различаются так значительно, как показатели средних величин, потому что медиана не принимает во внимание самые лучшие и самые слабые оценки – на ее величину влияет только средний показатель (или средние показатели). Далее сравним достигнутые уровни информантов.

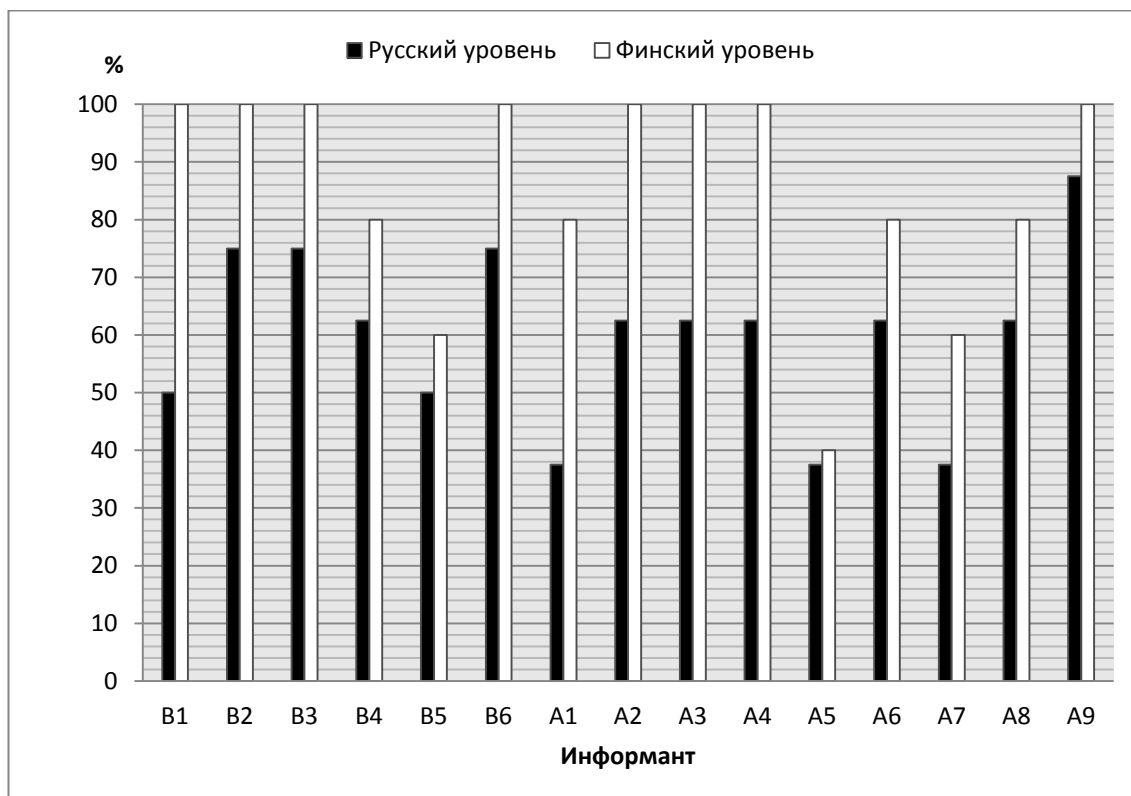


СХЕМА 2 Уровни задания обратного счета в процентах

При сравнении достигнутых уровней задания русского языка, самые слабые информанты сильной группы (B5, B1) опять же получили лучшие оценки, чем самые слабые информанты слабой группы (A5, A1, A7). Но, при сравнении уровней замечаем, что самый успешный информант слабой группы (A9) достиг лучшего уровня, чем самые успешные информанты сильной группы (B2, B3, B6). В задании финского языка восемь из пятнадцати информантов, по четыре в обеих группах, достигли наилучший возможный уровень. Самый слабый информант задания финского языка оказался в слабой группе (A5). Из схемы 3 видно, почему медианы групп отличаются больше всего в уровнях финского задания. В сильной группе четыре из шести – то есть, около 67 % – информантов достигли лучший возможный уровень (B2, B3, B4, B6), а в слабой группе лишь четыре из

девяти – то есть, около 44 % – информантов достигли высшего уровня (А2, А3, А4, А9).

Рассмотрим подробнее результаты некоторых информантов. Информанты В3, В6, А9 и А2 оказались самыми успешными в задании обратного счета. Информант В5 справился слабо по сравнению с остальными информантами сильной группы, и его оценка в задании на русском языке значительно меньше величины среднего всей группы. Но, тем не менее, двое информантов слабой группы справились с обеими заданиями еще слабее, чем информант В5: информанты А5 и А1 в задании на русском языке и информанты А5 и А7 в задании на финском языке. На основании вышесказанного, мы установили, что сильная и слабая группа отличались в выполнении задания обратного счета.

### 5.1.2 Фонологическое сознание

Мы попытались измерить уровень фонологического сознания информантов с помощью девяти заданий, включающих в себя квазислова: снятие фонемы на русском и на финском языках, повтор квазислов на русском и на финском языках, чтение вслух квазислов на русском и на финском языках определение общей части квазислов на русском и на финском языках и диктант квазислов на русском языке (см. также таблицу 3 с. 32). Далее результаты заданий будут анализированы по отдельности, начиная с задания снятия фонемы.

#### 5.1.2.1 Снятие фонемы

ТАБЛИЦА 6 Статистические показатели задания снятия фонемы

Группа	Оценка	Среднее	Относит. сред.	Медиана	Максимум
Сильная (В)	Русская	17,0	70,8	16,5	24,0
	Финская	17,8	89,2	18,0	20,0
Слабая (А)	Русская	16,2	67,6	16,0	24,0
	Финская	17,3	86,7	18,0	20,0

При сравнении статистических показателей задания снятия фонемы видно, что обе группы выполнили более успешно задание на финском языке, чем задание на русском языке. Относительная величина среднего оценок обеих групп задания на финском языке была почти на 20 % выше показателя средней величины задания на русском языке. Медианы обеих групп были также выше в задании на финском языке, хотя в задании на финском языке высшая возможная оценка была меньше, чем в задании на русском языке. Сильная группа (В) справилась более успешно с обеими заданиями, чем слабая группа (А), но особенно в задании на финском языке, различия между группами небольшие и медианы этого задания были одинаковы. Далее рассмотрим индивидуальные оценки информантов.



СХЕМА 3 Оценки задания снятия фонемы в процентах

Как видно из схемы 3, в задании «снятие фонемы» все информанты получили более высокую оценку в задании на финском языке, чем в задании на русском языке. В задании на русском языке самым успешным был информант В2, ни один информант слабой группы не достиг такой высокой оценки. Также информант В3 справился хорошо с заданием на

русском языке. Оба информанта (В2, В3) справились успешно и с заданием на финском языке. Самый слабый информант сильной группы в задании снятия фонемы на русском языке был информант В6, но надо отметить, что в задании на финском языке информант В6 получил высокую оценку. Самый слабый информант сильной группы в задании на финском языке, был информант В4. Он слабо выполнил и задание на русском языке.

Самый успешный информант слабой группы в задании снятия фонемы на русском языке был информант А7, но с заданием на финском языке он справился слабо. Информант А4 был самым слабым информантом задания на русском языке и А8 задания на финском языке – то есть, в обоих заданиях снятия фонемы информанты слабой группы оказались слабее информантов сильной группы. Но, если сравнить оценки задания на финском языке сильной группы (n=6) и шести самых успешных информантов слабой группы (А1, А6, А2, А5, А9, А4) оценки слабой группы выше. То есть, самые успешные информанты слабой группы показали лучшие результаты, чем информанты сильной группы в задании на финском языке. Тем не менее, самый слабый информант слабой группы (А8) справился хуже, чем самые слабые информанты сильной группы (В1, В4). Таким образом, отметим, оценки сильной и слабой группы различались в задании снятия фонемы.

### 5.1.2.2 Повтор квазислов

ТАБЛИЦА 7 Статистические показатели задания повтора квазислов

Группа	Оценка	Среднее	Относит. сред.	Медиана	Максимум
Сильная (В)	Русская	8,0	80,0	8,5	10,0
	Финская	15,0	75,0	15,0	20,0
Слабая (А)	Русская	8,3	83,3	9,0	10,0
	Финская	13,9	69,4	13,0	20,0

Таблица 7 показывает, что обе группы выполнили лучше задание на русском языке, чем задание на финском языке. При этом следует

отметить, что в задании на русском языке оценивали только повторение слов, а в задании на финском языке оценивали также правильность ударения (см. также гл. 4.1.3). Отметим, что в отличие от предыдущих заданий, слабая группа (А) оказалась более успешной, чем сильная группа (В) в задании повтора квазислов на русском языке – и показатель средней величины, и медиана слабой группы выше, чем у сильной группы. Но, сильная группа справилась более успешно с заданием на финском языке. Различие между полученными оценками сильной и слабой группой в задании на финском языке более заметно, чем различие в оценках задании на русском языке. Рассмотрим подробнее оценки групп.

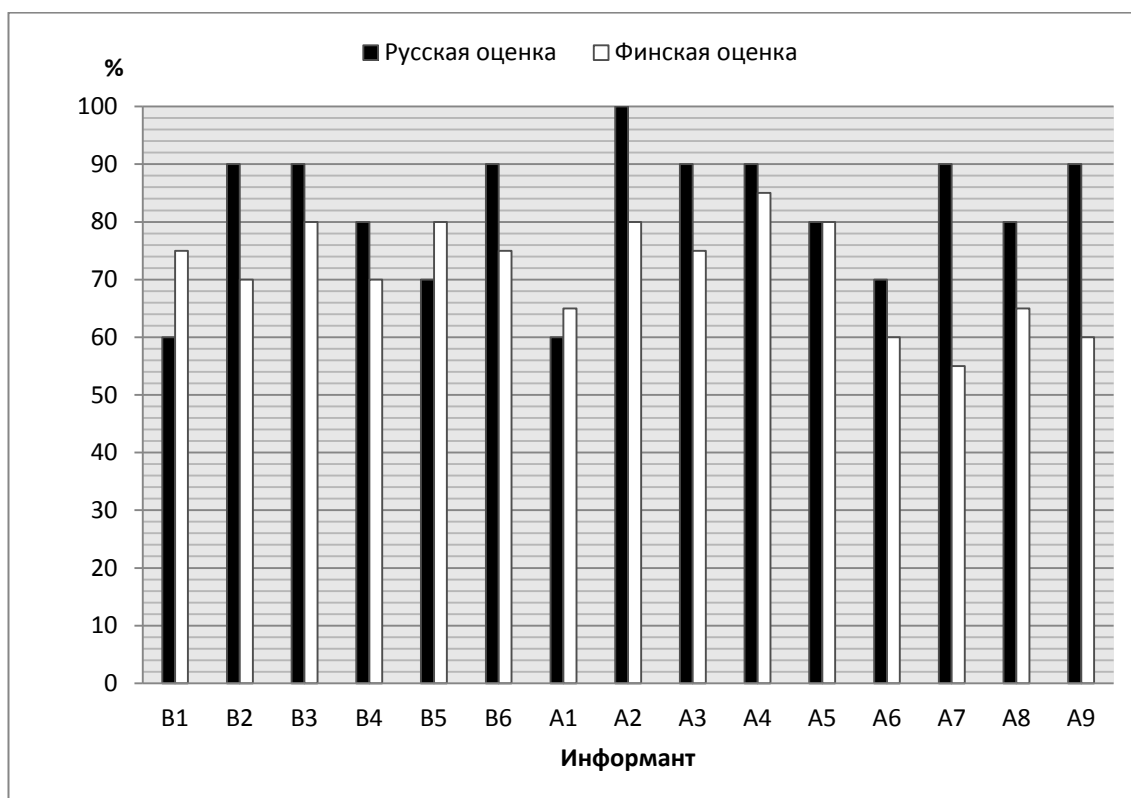


СХЕМА 4 Оценки задания повтора квазислов в процентах

Из схемы 4 видно, что в отличие от ситуации, представленной в таблицы 6, касающейся всей группы информантов, три информанта (B1, B5, A1) выполнили задание на финском языке лучше, чем задание на русском языке. В обоих заданиях повтора квазислов самые успешные информанты слабой группы получили более высокие оценки, чем самые успешные информанты сильной группы. В целом, информанты A2 и A4 оказались наиболее сильными в выполнении этого задания. Самый слабый

информант слабой группы (А1) в задании на русском языке, получил такую же оценку, как самый слабый информант сильной группы (В1). С заданием на финском языке ситуация иная – пять информантов слабой группы (А7, А6, А9, А1, А8) получили оценку ниже, чем самые слабые информанты сильной группы (В2, В4). Информант В3 был самый успешный информант сильной группы в задании повтора квазислов, но, как уже было отмечено, в обоих заданиях информанты слабой группы получили более высокие оценки, чем информанты сильной группы. То есть, выполнение задания повтора квазислов различало информантов сильной и слабой группы, но, тем не менее, в задании на русском языке слабая группа справилась более успешно, чем сильная группа.

### 5.1.2.3 Чтение вслух квазислов

ТАБЛИЦА 8 Статистические показатели задания чтения вслух квазислов

Группа	Оценка	Среднее	Относит. сред.	Медиана	Максимум
Сильная (В)	Русская	18,5	92,5	18,0	20,0
	Финская	18,8	94,2	19,0	20,0
Слабая (А)	Русская	17,3	86,7	17,0	20,0
	Финская	17,4	87,2	17,0	20,0

Из таблицы 8 видно, что обе группы выполнили лучше задание чтения вслух квазислов на финском языке, чем задание на русском языке, но, отметим, различия очень небольшие. Сильная группа (В) оказалась во всех категориях заданий более успешной, чем слабая группа (А). Заметно, что задание на финском языке оказалось более легким для сильной группы, так как показатель средней величины оценок почти 95 процентов от максимума и медиана отличается только на одну единицу от максимума. Рассмотрим, как распределяются индивидуальные уровни выполнения заданий информантами.



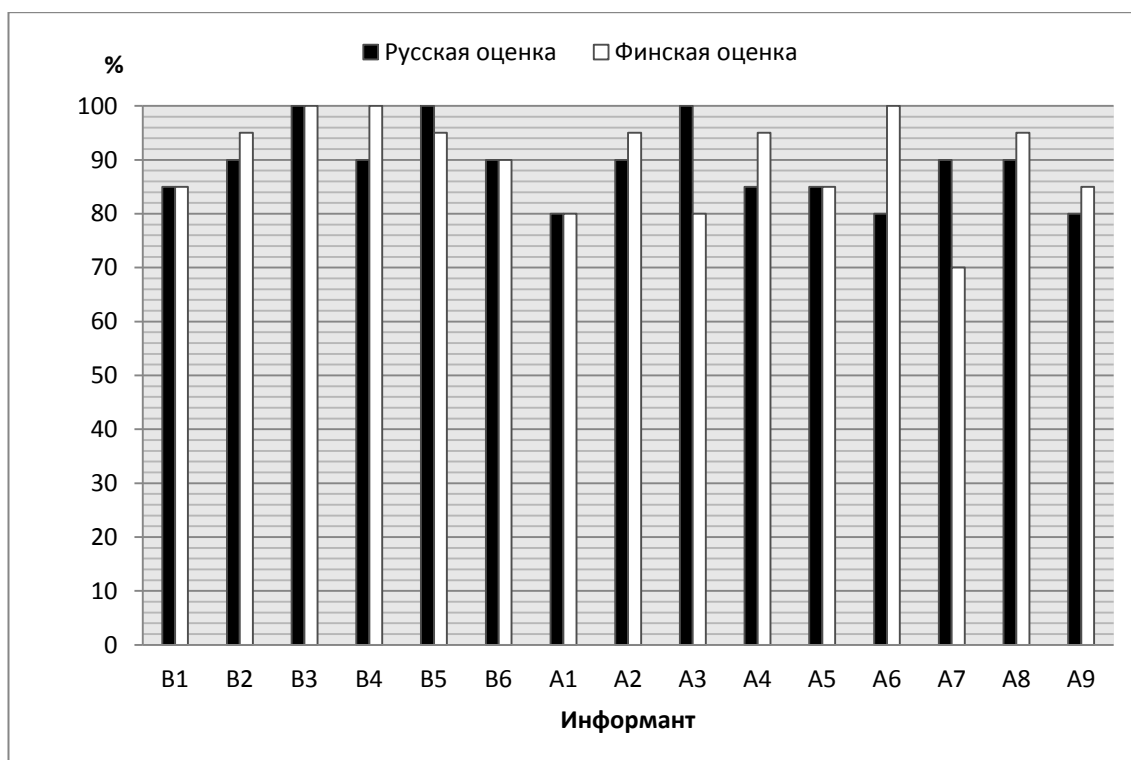


СХЕМА 5 Оценки задания чтения вслух квазислов в процентах

Схема 5 показывает, что разброс оценок небольшой – только оценка информанта А7 в задании на финском языке более четко отличается от других. В задании чтения вслух квазислов на русском языке два информанта сильной группы (В3, В5) получили самую высокую оценку, только один информант слабой группы (А3) получил такую же оценку. Информант В3 был в целом самый успешный в задании чтения вслух квазислов, он получил максимальную оценку и в задании на русском языке и в задании на финском языке. Информант В5 выполнил почти также успешно оба задания. Информант В1 оказался самым слабым информантом сильной группы в задании на русском языке и в задании на финском языке. Что касается информантов слабой группы, ситуация иная. Информант А3, который выполнил хорошо задание на русском языке, показал слабый результат в задании на финском языке. Та же линия прослеживается в результатах информанта А6, он выполнил успешно задание на финском языке, но справился слабо с заданием на русском языке. Таким образом, выполнение задания чтения вслух квазислов различало информантов сильной и слабой группы.

### 5.1.2.4 Определение общей части квазислов

ТАБЛИЦА 9 Статистические показатели задания определения общей части квазислов

Группа	Оценка	Среднее	Относит. сред.	Медиана	Максимум
Сильная (В)	Русская	6,7	66,7	7,5	10,0
	Финская	7,0	70,0	7,5	10,0
Слабая (А)	Русская	5,7	56,7	5,0	10,0
	Финская	5,7	56,7	5,0	10,0

При сравнении статистических показателей задания определения общей части квазислов видно, что сильная группа (В) оказалась более успешной, чем слабая группа (А) как с заданием на русском языке, так и с заданием на финском языке. Показатели средней величины и медианы слабой группы одинаковы в заданиях на обоих языках. Следует отметить, что медиана слабой группы составляет только половину от максимума. Сильная группа выполнила более успешно задание на финском языке, чем задание на русском языке. Медианы сильной группы в обоих заданиях на 1,5 единиц больше, чем у слабой группы. В схеме 6 представлены индивидуальные оценки информантов.

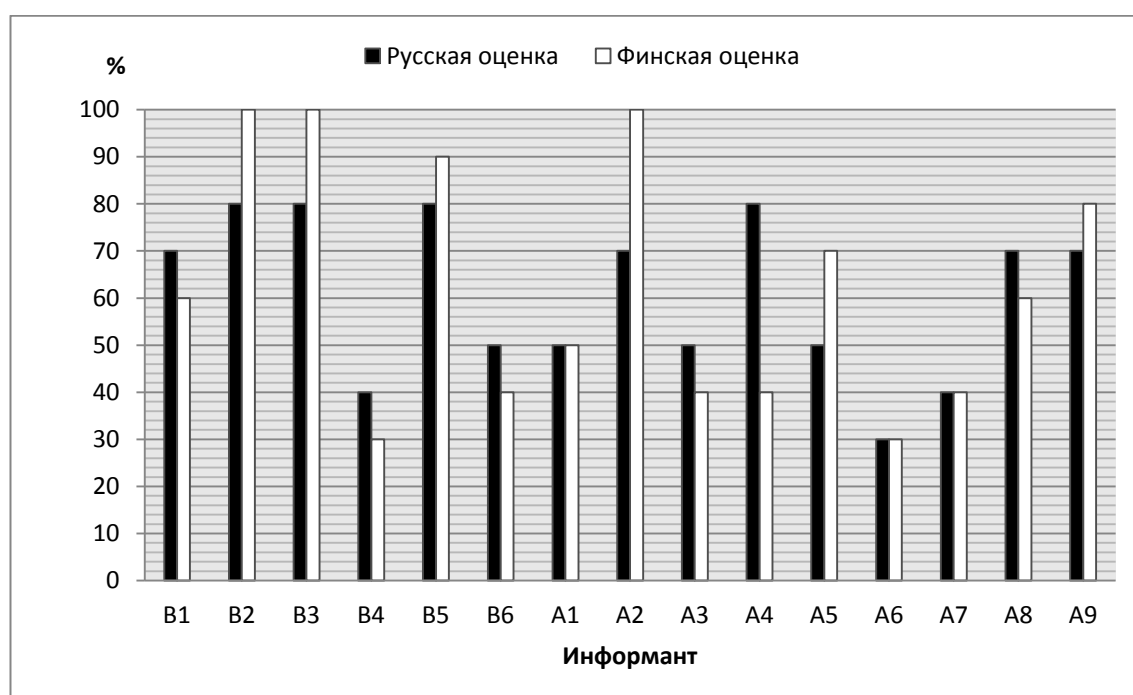


СХЕМА 6 Оценки задания определения общей части квазислов в процентах

Схема 6 показывает, что три информанта – два из сильной группы (В2, В3) и один из слабой группы (А2) – получили самую высокую оценку в задании на финском языке. В задании на русском языке ни один информант не достиг максимума. Информанты В2 и В3 оказались самыми успешными в выполнении задания определения общей части квазислов. Информант А2 выполнил почти так же хорошо этого задания. Самыми слабыми информантами сильной группы оказались информанты В4 и В6, они получили в обоих заданиях оценки меньше величины среднего группы. Самыми слабыми информантами слабой группы оказались информанты А6 и А7, информант А6 получил в обоих заданиях оценку только 30 % от максимума и был самым слабым в выполнении задания определения общей части квазислов. Следует отметить, что информант слабой группы А4 был один из информантов получивших самые высокие оценки в задании на русском языке (В2, В3, В5, А4), но в задании на финском языке его оценка упала на 40 % и оказалась значительно слабее, чем оценка в задании на русском языке. То есть, было заметно, что оценки задания определения общей части квазислов отличали информантов сильной и слабой группы.

#### 5.1.2.5 Диктант квазислов

ТАБЛИЦА 10 Статистические показатели задания диктанта квазислов

Группа	Оценка	Среднее	Относит. сред.	Медиана	Максимум
<b>Сильная (В)</b>	Русская	7,3	61,1	8,0	12,0
<b>Слабая (А)</b>	Русская	7,3	61,1	8,0	12,0

В отличие от предыдущих заданий, задание диктант квазислов был выполнен только на русском языке. Как видно из таблицы 10, все статистические показатели сильной (В) и слабой (А) группы в задании диктант квазислов идентичны – таких ровных результатов не было ни в одном из заданий. Относительная величина среднего групп только 61,1 % от максимума, но медианы групп несколько выше, чем величина среднего. Рассмотрим, есть ли разница в индивидуальных оценках сильной и слабой группы.

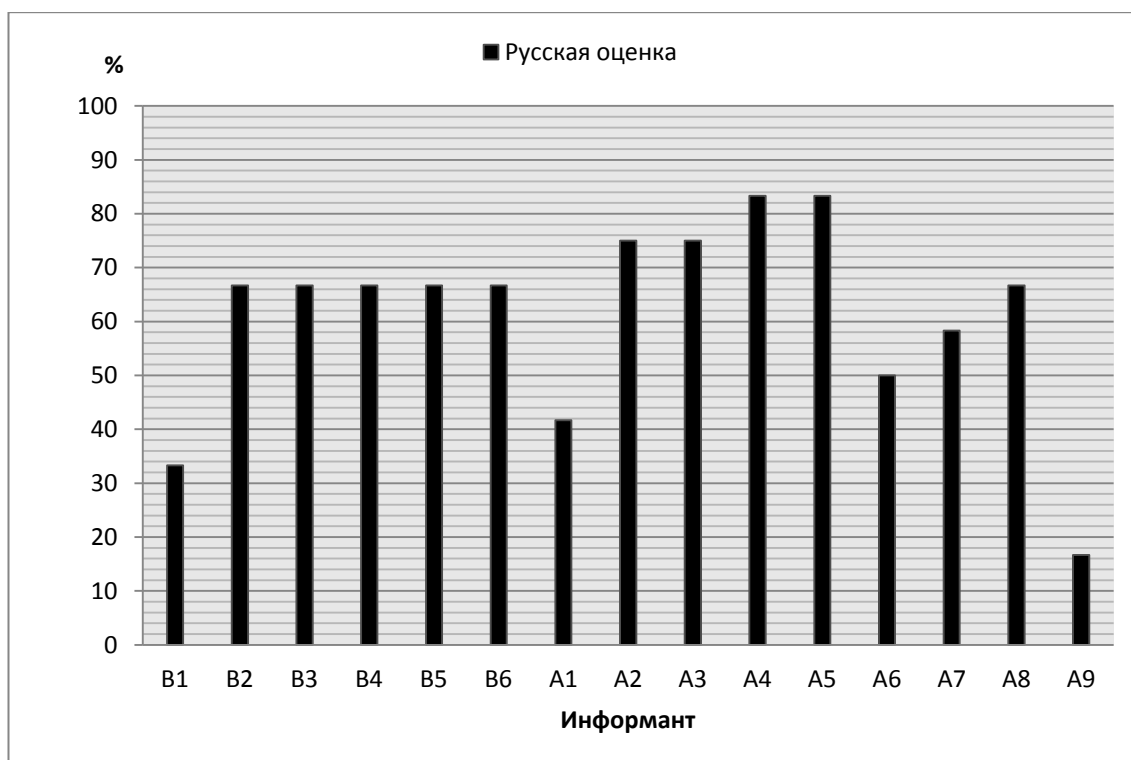


СХЕМА 7 Оценки задания диктанта квазислов в процентах

Схема 7 показывает, что разброс оценок оказался довольно сильным. Важно отметить, что четыре самых успешных информанта в задании диктант квазислов представляли слабую группу (A2, A3, A4, A5). Самый слабый информант задания был также из слабой группы (A9). Оценки сильной группы показывают, что один информант (B1) снизил величину среднего всей группы. Все остальные информанты сильной группы получили одинаковые оценки, которые были значительно выше, чем оценка информанта B1. Следует также отметить, что выполнение задания диктанта квазислов не различало информантов сильной и слабой группы.

### 5.1.3 Способность распознавать слова

Способность распознавать слова связана с когнитивными способностями лексического доступа и поиска (см. глава 3.1). Способность распознавать слова пытались измерить четырьмя заданиями: быстрое распознавание слов на русском и на финском языках и чтение вслух списка слов на русском и на финском языках. Начнем с результатов заданий быстрого распознавания слов.

### 5.1.3.1 Быстрое распознавание слов

ТАБЛИЦА 11 Статистические показатели задания быстрого распознавания слов

Группа	Оценка	Среднее	Относит. сред.	Медиана	Максимум
Сильная (В)	Русская	13,3	95,2	14,0	14,0
	Финская	10,8	90,3	11,0	12,0
Слабая (А)	Русская	12,4	88,9	13,0	14,0
	Финская	9,3	77,8	10,0	12,0

Таблица 11 показывает, что обе группы выполнили задание быстрого распознавания слов на русском языке лучше, чем задание на финском языке. Разница между показателями относительных средних величин задания на русском языке и задания на финском языке слабой группы (А) в два раза больше, чем разница показателей относительных средних величин сильной группы (В). Оба задания оказались более легкими для сильной группы – показатели относительных средних величин обеих заданий более 90 % от максимума и медиана задания на русском языке равна максимуму. В представленной ниже схеме 8 показан разброс индивидуальных оценок информантов.

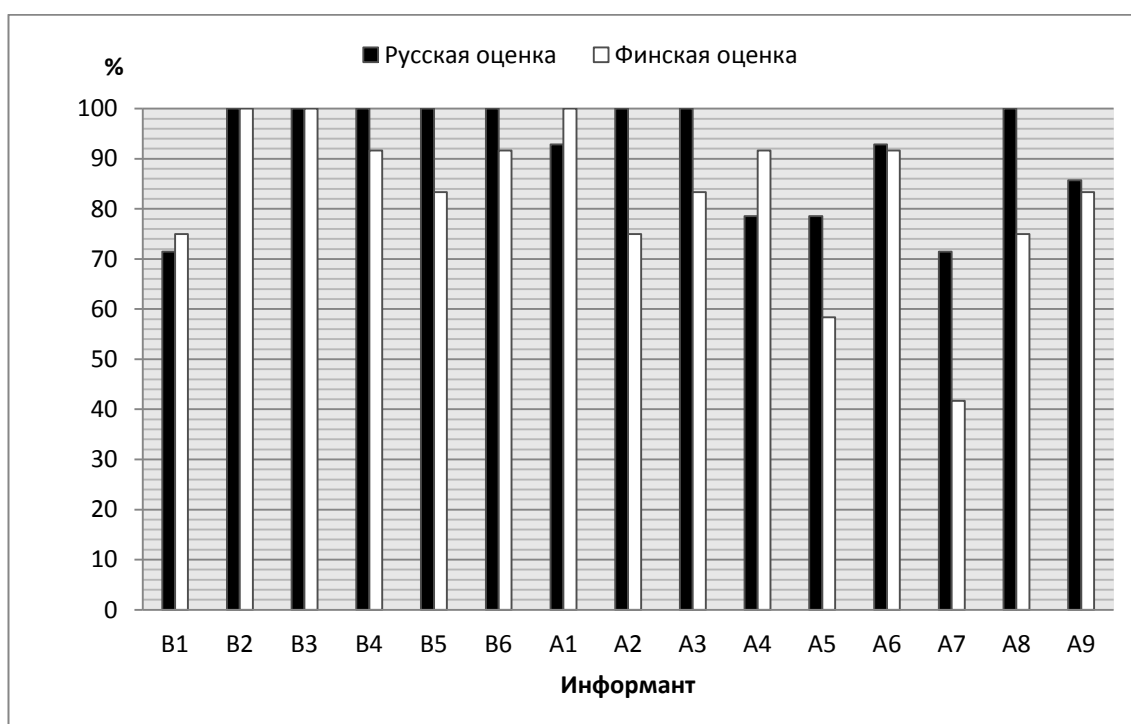


СХЕМА 8 Оценки задания быстрого распознавания слов в процентах

Из схемы 8 заметно, что все информанты сильной группы, кроме одного (В1), получили максимум в задании быстрого распознавания слов на русском языке. Это объясняет, почему медиана сильной группы – максимум, но, показатель среднего группы ниже максимума. Только один информант слабой группы (А7) справился с заданием на русском языке так же слабо, как информант В1. В слабой группе три информанта (А2, А3, А8) получили максимум в задании на русском языке, то есть, разброс оценок больше, чем у сильной группы. Два информанта сильной группы (В2, В3) и один информант слабой группы (А1) получили максимум в задании «быстрое распознавание слов» на финском языке. Информант В1 оказался самым слабым информантом сильной группы и в задании на финском языке. Информанты слабой группы А5 и А7 получили в задании на финском языке оценки меньше показателя средней величины своей группы – информант А7 справился особенно слабо с заданием на финском языке, его оценка не достигла даже половины максимума. Таким образом, отметим, что оценки задания быстрого распознавания слов различали информантов сильной и слабой группы.

### 5.1.3.2 Чтение вслух списка слов

ТАБЛИЦА 12 Статистические показатели задания чтения вслух списка слов

Группа	Оценка	Среднее	Относит. Сред.	Медиана	Максимум
Сильная (В)	Русская	89,7	85,4	85,0	105,0
	Финская	78,7	74,9	83,0	105,0
Слабая (А)	Русская	85,1	81,1	87,0	105,0
	Финская	66,6	63,4	68,0	105,0

Как видно из таблицы 12, и сильная (В) и слабая (А) группа справились лучше с заданием на русском языке, чем с заданием на финском языке. Сильная группа выполнила оба задания более успешно, чем слабая группа. Следует обратить внимание на то, что показатель среднего сильной группы в задании чтения вслух списка слов на русском языке более, чем на 10 единиц выше показателя среднего в задании на финском

языке, но медиана выше только на 2 единицы. Слабая группа справилась с заданием на русском языке значительно лучше, чем с заданием на финском языке – показатель среднего и медиана задания на русском языке почти на 20 единиц выше, чем в задании на финском языке. Рассмотрим теперь индивидуальные оценки.

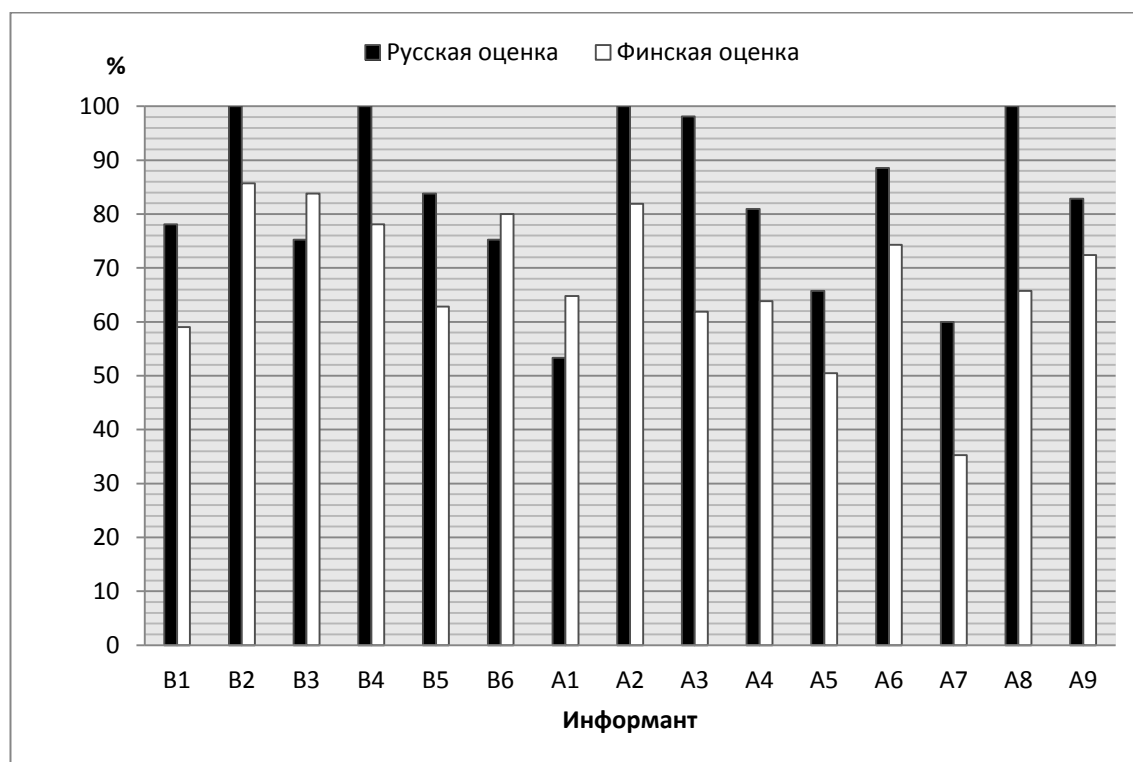


СХЕМА 9 Оценки задания чтения вслух списка слов в процентах

Схема 9 показывает, что четыре информанта – два из сильной группы (B2, B4) и два из слабой группы (A2, A8) – успели за минуту прочесть вслух все 105 слов в русском списке. Их показатели времени были: A8 – 0:49; B2 – 0:54; B4 – 0:55 и A2 – 0:59. То есть, самый успешный информант задания чтения вслух списка слов на русском языке был информант слабой группы (A8). Но, три информанта слабой группы (A1, A5, A7) получили более слабые оценки, чем самые слабые информанты сильной группы (B3, B6).

В задании чтения вслух списка слов на финском языке ни один информант не достиг максимальной оценки. В обеих группах самые успешные информанты задания на финском языке (B2, A2) справились также успешно и с заданием на русском языке, получив максимум. Все

информанты за исключением трех (А1, В3, В6) получили более слабую оценку в задании чтения вслух списка слов на финском языке, чем в задании на русском языке. Интересно отметить, что в задании на русском языке именно информанты В3 и В6 были самыми слабыми информантами сильной группы и информант А1 – самый слабый информант слабой группы. Индивидуальные оценки информантов объясняют высокую медиану сильной группы в задании на финском языке. Четыре информанта (В2, В3, В4, В6) справились с заданием хорошо и два информанта (В1, В5) справились слабо. Это отразилось на показателе средней величины, но не на показателе медианы сильной группы. Как видим, выполнение задания чтения вслух списка слов отличало информантов сильной и слабой группы.

#### 5.1.4 Скорость доступа к лексике – быстрое механическое название

Мы попытались измерить уровень скорости доступа к лексике с помощью заданий быстрого механического названия на русском и на финском языках. Ниже, в таблице 13, представлены статистические показатели заданий.

ТАБЛИЦА 13 Статистические показатели задания быстрого механического названия

Группа	Оценка	Среднее	Сек./стим.	Медиана	Стимулов
Сильная (В)	Русская	33,0	0,7	34,0	50,0
	Финская	30,0	1,0	29,0	30,0
Слабая (А)	Русская	33,0	0,7	31,0	50,0
	Финская	32,0	1,1	30,0	30,0

Как видно из таблицы 13, в задании «быстрое механическое название» нет максимума, так как оценка информантов означала время, затраченное на наименование всех стимулов. Показатели средней величины и медианы задания на русском языке и задания на финском языке не принимают во внимание количества стимулов (50 в русском и 30 в финском). По этой причине, мы используем для сравнения результатов



среднее значение времени (в секундах), затраченное на название одного стимула. Иными словами, в отличие от оценок в предыдущих заданиях, чем меньше оценка, тем лучше информант справился с заданием.

Таблица 13 показывает, что средняя величина времени, затраченного на выполнение всего объема задания на финском языке, оказалась меньше, чем средняя величина времени, затраченного на выполнение задания на русском языке. Примечательно, что время, затраченное на наименование одного стимула – при замерении времени в секундах – оказалось меньше при выполнении задания на русском языке. То есть, обе группы справились более успешно с заданием быстрого механического наименования на русском языке. Сильная (В) и слабая (А) группа получили одинаковые показатели средних оценок в задании на русском языке, но медиана слабой группы меньше, чем медиана сильной группы. С заданием на финском языке сильная группа справилась несколько быстрее, чем слабая группа, но разница во времени не значительна. Рассмотрим, как отдельные информанты справились с заданием.

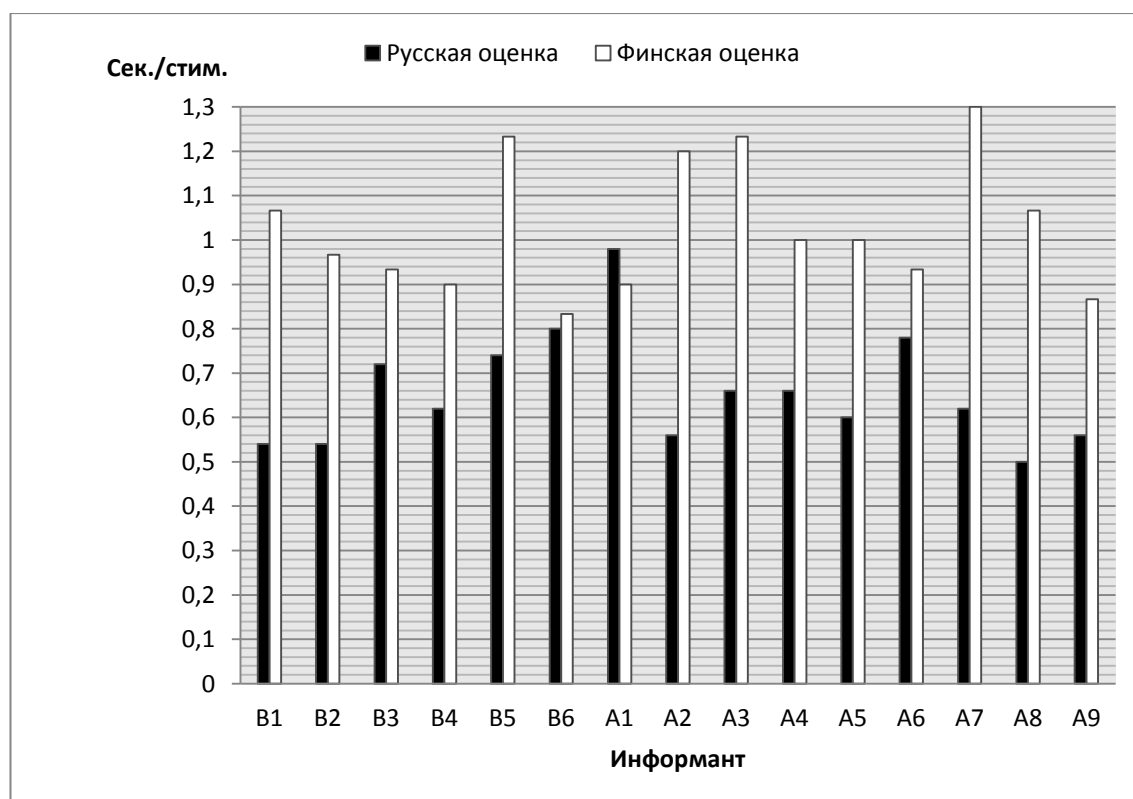


СХЕМА 10 Оценки задания быстрого механического называния

Из схемы 8 заметно, что все информанты, кроме одного информанта слабой группы (А1), справились с заданием на русском языке лучше, чем с заданием на финском языке. Надо отметить, что именно информант А1 был самым слабым информантом задания быстрого механического названия на русском языке. В сильной группе информант В6 справился слабее всех с заданием на русском языке. Информанты В1 и В2 выполнили успешно задание на русском языке. Тем не менее, информант именно слабой группы (А8) справился лучше всех с заданием на русском языке.

Информант В6 – который был самым слабым информантом сильной группы в задании на русском языке – был самым сильным информантом быстрого механического названия на финском языке. Информант В5, который справился слабо с заданием на русском языке, был самым слабым информантом сильной группы в задании на финском языке. Информант А7 справился с заданием быстрого механического названия на финском языке еще слабее, чем информант В5, и был самым слабым информантом задания на финском языке. Следует отметить, что выполнение задания быстрого механического названия не очень заметно различало информантов сильной и слабой группы.

Все задания были также анализированы с помощью U-критерия Манна–Уитни (см. глава 4.3). Анализ показал, что оценки сильной (В) и слабой (А) группы не отличались статистически значительно ни в одном из заданий. Статистика анализа U-критерия Манна–Уитни представлена в приложении 2.

## **5.2 Анализ фоновых данных**

Фоновые данные информантов собраны из анкет, которые заполнили информанты и их родители (см. гл. 4.1.1). Фоновые данные разделены на

три категории, которые представлены ниже в таблицах 14–16. Начнем с категории языков информантов и их родителей.

ТАБЛИЦА 14 Языки которые используют информанты и их родители

Группа	Ин-формант	Родной язык	Домашний язык	Родной язык матери	Родной язык отца	Язык(и) семьи
<b>Сильная (В)</b>	<b>В1</b>	русс. и финск.	русс.	русс.	русс.	русс.
	<b>В2</b>	русс.	русс.	русс.	эстонск.	русс.
	<b>В3</b>	финск.	русс. и финск.	русс.	финск.	русс. и финск.
	<b>В4</b>	русс.	русс.	русс.	русс.	русс.
	<b>В5</b>	русс. и финск.	русс.	русс.	русс.	русс.
	<b>В6</b>	финск.	русс.	русс.	русс.	русс. и финск.
<b>Слабая (А)</b>	<b>А1</b>	русс.	русс. и финск.	русс.	русс.	русс.
	<b>А2</b>	русс.	русс.	карель.	русс.	русс. и финск.
	<b>А3</b>	русс.	русс.	русс.	ДО <sup>6</sup>	русс. и финск.
	<b>А4</b>	русс. и финск.	русс.	русс. и узбек.	арабск.	русс. и финск.
	<b>А5</b>	русс. и финск.	русс.	русс.	русс.	русс. и финск.
	<b>А6</b>	русс.	русс. и финск.	русс.	русс.	русс. и финск.
	<b>А7</b>	русс.	русс.	русс.	русс.	русс.
	<b>А8</b>	русс. и финск.	финск.	русс.	финск.	русс. и финск.
	<b>А9</b>	русс.	русс.	русс.	русс.	русс. и финск.

В таблице 14 представлены языки, которыми пользуются информанты и их родители. Данные в двух первых колонках таблицы (родной и домашний язык) информанты определили сами, и данные в трех последних колонках определили родители. Домашним языком в этом контексте понимают язык или языки, которые информанты сами определили как языки, которые они чаще всего используют дома. Следует обратить внимание, что только один информант сильной группы (В5) определил оба языка, и русский и финский, как свой родной язык. В слабой группе три информанта (А4, А5, А8) назвали родным языком русский и финский языки. У трех информантов – два из сильной группы (В1, В4) и один из слабой группы (А7) – все категории (родной и домашний язык, родные языки матери и отца, язык семьи) определены как русский.

<sup>6</sup> ДО = Данные отсутствуют

Только у одного из информантов в обеих группах (В3, А8) один из родителей определил русский своим родным языком, а вторым – финский. Интересно отметить, что 78 % из числа родителей слабой группы определили и русский и финский как языки, используемые дома, в сильной группе только 33 % из родителей отметили оба языка. Следует обратить внимание на информанта В6. Он назвал русский язык языком, которым пользуется дома чаще всего, родной язык его обоих родителей также русский. Несмотря на это, он указал финский своим родным языком.

Далее рассмотрим, участвовали ли наши информанты в дополнительных коррекционных занятиях для усвоения чтения и письма и если участвовали, в каких классах.

ТАБЛИЦА 15 Участие в дополнительных коррекционных занятиях для усвоения чтения и письма

Группа	Информант	Класс 1–2	Класс 3–6	Класс 7–9
Сильная (В)	В1	–	Иногда	–
	В2	–	–	–
	В3	–	–	–
	В4	Регулярно	–	–
	В5	–	–	–
	В6	–	–	–
Слабая (А)	А1	–	–	–
	А2	–	Иногда	–
	А3	Иногда	Иногда	Иногда
	А4	–	–	–
	А5	Иногда	–	–
	А6	–	Иногда	Иногда
	А7	Иногда	–	–
	А8	ДО	ДО	Регулярно
	А9	–	Иногда	Иногда

Таблица 15 показывает, что 78 % информантов слабой группы участвовали в дополнительных коррекционных занятиях для усвоения чтения и письма, только двое информантов (А1, А4) не посещали дополнительные уроки. Из информантов сильной группы 33 % – то есть, двое информантов (В1, В4) – участвовали в дополнительных коррекционных занятиях. Следует отметить, что ни один информант

сильной группы уже не участвовал в дополнительных занятиях в 7–9 классах. Четыре информанта слабой группы (А3, А6, А8, А9) посещали дополнительные уроки еще в 7–9 классах.

Теперь рассмотрим, когда информанты начали школу в Финляндии, знали ли они финский язык или ходили ли они в русскоязычную школу до этого и посещали ли они уроки русского языка как родного.

ТАБЛИЦА 16 Обучение в русской и финской школе<sup>7</sup>

Группа	Информант	Ходил ли в русскоязычную школу	Знал ли финский язык до финской школы	Класс, с которого начал ходить в школу в Финляндии	Ходил ли на уроки русского языка как родного
<b>Сильная (В)</b>	<b>В1</b>	–	Нет	1	Да
	<b>В2</b>	3 года	Да	4	Да
	<b>В3</b>	–	Да	1	Нет
	<b>В4</b>	–	Нет	1	Да
	<b>В5</b>	–	Да	1	Да
	<b>В6</b>	–	Да	1	Да
<b>Слабая (А)</b>	<b>А1</b>	–	Нет	1	Нет
	<b>А2</b>	4 года	Да	5	Да
	<b>А3</b>	Да	Да	5	Да
	<b>А4</b>	4 года	Нет	5	Да
	<b>А5</b>	–	Да	1	Нет
	<b>А6</b>	4 года	Нет	4	Нет
	<b>А7</b>	5 года	Нет	5	Да
	<b>А8</b>	10 года	Да	5	Да
	<b>А9</b>	1 год	Нет	8	Нет

Из таблицы 16 видно, что только один информант сильной группы (В2) ходил в русскоязычную школу, все остальные информанты – то есть, 83 % – начали школьное образование в Финляндии с первого класса. Из информантов слабой группы семь ходили в русскоязычную школу и только два информанта (А1, А5) из девяти – то есть, 22 % – начали обучение в

<sup>7</sup> Информант А3 ответил «но, я из России». Следует обратить внимания, что она начала школьное образование в Финляндии с пятого класса. Ответы информантов А8 и А9 противоречивы, если принять во внимания время, которое они ходили в русскоязычную школу и класс, с которого начали ходить в школу в Финляндии. Возможно, что информант А9 проживал в другой стране перед тем, как жил в России.

школе в Финляндии с первого класса. Два информанта сильной группы (В1, В4) не знали финского языка до того, как начали учиться в финской школе, они составляют 33 % информантов сильной группы. В слабой группе пять информантов (А1, А4, А6, А7, А9), то есть, 56 % - до начала учебы в финской школе не знали финского языка. На уроки русского языка как родного ходили все информанты сильной группы, кроме одного (В3). В слабой группе на уроки русского языка как родного ходили пять информантов (А2, А3, А4, А7, А8). Иными словами, уроки русского языка как родного посещали 83 % информантов сильной группы и лишь 56 % информантов слабой группы.

### **5.3 Выводы**

В данной главе представляются выводы исследования и обсуждаются ответы на исследовательские вопросы. Следует отметить, что количество наших информантов (n=15) недостаточно большое для обобщения достоверности результатов. Тем не менее, наше исследование дает дополнительную информацию по важной теме и показывает интересные случаи.

Исследование показало, что при выполнении большинства из когнитивных заданий заметны различия информантов сильной (В) и слабой (А) группы. Однако, различия оказались статистически незначимыми. Следует отметить, что на результат анализа может влиять небольшой размер выборки (n=15). Согласно показателям относительных средних величин, полученных в когнитивных заданиях<sup>8</sup>, из 17 заданий сильная группа справилась с 14 заданиями более успешно, чем слабая группа, которая была более успешна только в одном из заданий. С двумя заданиями группы справились одинаково успешно. Из вышеупомянутого можно

---

<sup>8</sup> При сравнении быстрого механического называния использована величина «секунда/стимул» (см. более подробно гл. 5.1.4) вместо относительной средней величины.

сделать вывод, что между исследуемыми когнитивными способностями и письменной речью наших информантов, возможно, существует связь. Это совпадает с результатами предыдущих исследований (Fayol 1999; Schoonen et al. 2003; Vanderberg, Swanson 2007; Kellogg 1999; Уллаконой и др. 2012a). Так как все наши информанты в какой-то степени двуязычны, можно предполагать, что существует связь между когнитивными способностями и письменной речью, кроме родного языка, также на втором и на домашнем языке.

При сравнении медиан когнитивных заданий, результаты оказались иными. Сильная группа справилась более успешно с 11 заданиями, слабая с тремя заданиями и в трех заданиях группы получили идентичные медианы. Мы заметили, что самые успешные информанты и сильной и слабой группы, показали примерно равные результаты в выполнении когнитивных заданий. При этом заметим, что при сравнении самых слабых информантов в выполнении каждого задания – информанты сильной группы ни одного задания не выполнили слабее информантов слабой группы. Возможно, именно это объясняет, почему по величинам медиан группы различаются не так сильно как по показателям средней величины, медиана не принимает во внимание различие между величинами самых слабых оценок информантов сильной и слабой группы.

Исследование показало, что при выполнении когнитивных заданий на финском языке, различие информантов сильной и слабой группы было более заметно, чем при выполнении соответствующих заданий на русском языке. Тенденцию, возможно, объясняет то, что в большинстве из когнитивных заданий было разное количество стимулов в заданиях на русском языке и в заданиях на финском языке, или стимулы различались по уровню сложности. При выполнении когнитивных заданий более заметно различие групп в следующих заданиях: определения общей части на финском языке, быстрое распознавание слов на финском языке, чтение вслух списка слов на финском языке и обратный счет на финском языке. По-видимому, между когнитивными способностями – рабочая память, фонологическое сознание и лексический доступ, и между письменной

речью наших информантов, существует связь. Результаты соответствуют теории, представленной выше в данной работе (см. гл. 3.1). Тем не менее, мы не получили таких же результатов во всех заданиях, которыми мы пытались измерить выше перечисленные когнитивные способности – в некоторых заданиях различие между сильной и слабой группой оказалось очень небольшим, или различия в оценках групп не было. Возможно, что не всеми когнитивными заданиями было возможно успешно измерить исследуемые способности. Также возможно, что задания были слишком трудные или слишком легкие для информантов.

Далее рассмотрим результаты анализа некоторых когнитивных заданий. Как уже было отмечено, различия между сильной и слабой группами в выполнении задания обратного счета оказались статистически незначимыми – что не совпадает с результатами многих исследований о тесной связи рабочей памяти и письменной речи (Kellogg 1999; Lea, Levy 1999; McCutchen 2000; Vanderberg, Swanson 2007). Так как данное исследование было «case study», возможно, полученный нами результат объясняется небольшим объемом выборки. Следует отметить, что при сравнении достигнутых уровней информантов, задание обратного счета на финском языке оказалось диагностически неудачным – более половины всех информантов достигли высшего уровня. Анализ результатов также показал, что задание быстрого механического называния, которым пытались измерить скорость доступа к лексике, оказалось проблематичным. Так как у заданий не было максимума, мы не могли сделать расчет показателей относительных средних величин оценок информантов. По этой причине, уровень выполнения заданий было сложно сравнивать с уровнем выполнения остальных когнитивных заданий. Различия сильной и слабой группы в выполнении задания были очень небольшими. Полученный нами результат противоречит результатам исследования Шоонен (2009), согласно которому между скоростью обработки материала и уровнем владения письменной речью, существует значительная связь.



Результаты также показали, что выполнение задания диктанта квазислов не различало сильную и слабую группу – статистические показатели групп были идентичны. Кроме этого, у нас не было материала о выполнении задания на финском языке, так как информанты выполнили его только на русском языке. В дополнение к предыдущему, в данном задании мы заметили, как небольшое количество информантов в сильной группе повлияло на величину среднего – низкая оценка только одного информанта значительно снизила оценку всей группы. Рассматривая выполнение задания на русском языке и задания на финском языке, результаты показали, что отличия между сильной и слабой группами в выполнении когнитивных заданий было самым высоким в задании определения общей части квазислов. По нашему мнению, следует подробнее исследовать, почему выполнение задания определения общей части квазислов различает более сильно информантов сильной и слабой группы, а выполнение задания диктанта квазислов, совсем не различает информантов – предположительно, оба задания измеряют фонологическое сознание информантов. Отсутствие различия результатов сильной и слабой группы в выполнении задания диктанта квазислов, возможно, объясняется тем, что при оценивании задания принимали во внимание различные варианты правильных ответов (см. гл. 4.1.3).

Как уже было отмечено, хотя когнитивные задания различали сильную и слабую группу, различие было довольно небольшим. Затем, мы выяснили, объясняют ли фоновые данные информантов и их родителей, различия в уровнях письменной речи информантов. Следует обратить внимание, что наши информанты составляют почти 20 % всех исследуемых русскоязычных старшеклассников проекта DIALUKI. По нашему мнению, результат особенно интересен при сравнении фоновых данных информантов. Все информанты сильной группы, кроме одного информанта, начали школьное образование в Финляндии с первого класса и уже долгое время проживали в Финляндии. Вышеупомянутое, возможно, объясняет их хорошие результаты в письменном задании на финском языке. Но особенно интересно то, что они справились хорошо и с письменным сочинением на русском языке. Хорошая успешность,

возможно, объясняется тем, что почти все информанты сильной группы ходили на уроки русского языка как родного. Информанты слабой группы проживали в Финляндии не так долго, как информанты сильной группы, и большинство из них когда-то ходили в русскоязычную школу. Удивительно, что информанты слабой группы справились слабо кроме письменного сочинения на финском языке, также с письменным заданием на русском языке. Информанты слабой группы ходили на уроки русского языка как родного реже информантов сильной группы – возможно, что у них не было желания или возможности поддерживать знание русского языка после их переезда в Финляндию.

Мы также заметили, что в сильной группе было пять девочек и только один мальчик, а в слабой группе распределение полов было более ровное – пять девочек и четыре мальчика. Большое количество девочек в сильной группе, возможно, объясняется тем, что в среднем девочки преуспевают в школе лучше мальчиков. На успехи девочек может влиять разное отношение полов к учебе – девочки относятся к учебе более ответственно, чем мальчики. (Helsingin yliopisto 2006; См. также European Commission 2010.) В дополнение к этому, мотивация девочек к обучению именно языков оказывается более сильной, чем у мальчиков (Csizér, Dörnyei 2005).

При анализе результатов исследования мы обнаружили интересную тенденцию, которая касается определения языков, которые информанты используют. Информанты сильной группы в среднем проживали в Финляндии более долгое время, чем информанты слабой группы, и в отличие от информантов слабой группы, большинство из них знали финский язык уже до того, как начали обучение в финской школе. Не следует также забывать, что они выполнили успешно письменные сочинения на обоих языках. Несмотря на это, информанты именно слабой группы чаще определили оба языка, и русский и финский, как свой родной язык. Также, родители информантов слабой группы чаще определили и русский и финский как языки, используемые дома, чем родители информантов сильной группы. Исследование Т. Рюнкянен и С. Пеухенен

(Rynkänen, Pöyhönen 2010) показало, что отношение родителей к поддержке языка, к двуязычию и вообще к повседневным навыкам, сильно влияет на опыт и самооценку молодых людей и на то, как они оценивают свое знание языка. Следует также отметить, что согласно Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas 1988) на определение своего родного языка может влиять то, знает ли человек, какой критерий определения родного языка надлежит использовать (см. гл. 2.1). Не исключено, что информанты использовали разные критерии родного языка. Определение родного языка информантов сильной группы, возможно, соответствует к определению родного языка по Протасовой (2004; см. гл. 2.1), которое более детально. Допустима и такая ситуация, что информанты сильной группы считают двуязычием только сбалансированное двуязычие (см. гл. 2.2), и не идентифицируют себя сбалансированными в двух языках.

Мы также заметили, что один информант (В6) указал финский своим родным языком, хотя он пользуется дома чаще всего русским языком и родной язык его обоих родителей также русский. Следует также отметить, что ни один информант слабой группы не определил только финский язык как свой родной язык. Согласно исследованию Рюнкянен (2011) у детей, которые иммигрировали в Финляндию в дошкольном возрасте, как и информант В6, и которые владеют хорошо финским языком, имея широкую сферу его использования, финский язык может быть не только средством коммуникации, но также дать чувство этнической идентичности. Это может повлиять на то, как информанты сами определяют свой родной язык. Интересно отметить, что по Латомаа (Latomaа 2007, 38), иногда родители иммигрантов определяют финский язык как родной язык ребенка, несмотря на то, что он усвоен не первым. Они могут считать, что в официальных случаях «более правильно» отмечать финский как родной язык – что от этого больше пользы. (Там же.)

Мы обнаружили некоторые факторы, которые, возможно, связаны со слабым успехом в письменной речи на русском и на финском языках. Большинство из информантов слабой группы когда-то участвовали в дополнительных коррекционных занятиях для усвоения чтения и письма.

Возможно, что у информантов есть проблемы письменной речи, например, дислексия, и поэтому они выполнили так слабо письменные сочинения. Информанты слабой группы также переехали в Финляндию в более старшем возрасте, чем информанты сильной группы. Не исключено, что школьники еще не овладели, как следует финским языком, а русский язык уже постепенно забывается. Когда у человека нет достаточного умения ни в одном из языков, говорят о двойном полуязычии (см. гл. 2.2). Протасова (2004) подчеркивает проблемы двойной грамотности и различные ошибки в письменной речи русскоязычных за рубежом. Возможно, что проблемы двойной грамотности видны в письменной речи информантов слабой группы.

При анализе результатов исследования, мы заметили несколько интересных случаев. Информанты сильной группы В1 и В4 справились слабо с когнитивными заданиями, это не согласуется с результатами предыдущих исследований о связи когнитивных способностей и письменной речи (см. гл. 3). Информант В1 был особенно слаб в выполнении когнитивных заданий, он получил оценку выше величины среднего сильной группы только в одном задании. Из анализа фоновых данных информантов заметно, что у обоих информантов все категории используемых языков – родной и домашний язык, родные языки матери и отца и язык семьи – определены как русский. Тем не менее, ни один из информантов никогда не ходил в русскоязычную школу. Оба информанта начали школьное образование в Финляндии с первого класса, но, тем не менее, они были единственные информанты сильной группы, которые не знали финского языка до финской школы. Информанты В1 и В4 также были единственные информанты сильной группы, которые участвовали в дополнительных коррекционных занятиях для усвоения чтения и письма. Оба информанта посещали уроки русского языка как родного. Недостаточное знание русского или финского языка, не объясняет слабого выполнения когнитивных заданий. Информанты справились хорошо с письменными сочинениями на обоих языках, и оказались слабыми в когнитивных заданиях на русском и на финском языках. Возможно, что

когнитивные задания оказались слишком трудными для информантов или они не понимали правильно, как выполнить задания.

Анализ результатов показал, что информант слабой группы A2 справился особенно успешно с когнитивными заданиями. Если сравнить фоновые данные информанта A2 с фоновыми данными информантов сильной группы, отметим, что информант A2 знал финский язык до финской школы и ходил на уроки русского языка как родного, как и большинство информантов сильной группы. Было бы интересно исследовать подробнее, какие факторы повлияли на слабое выполнение письменных сочинений информанта. Возможно, что темы сочинений оказались сложными для информанта A2 или у него не было достаточно мотивации к выполнению письменных сочинений.

## 6 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной дипломной работе мы исследовали, отличаются ли когнитивные способности информантов, которые пишут хорошо на русском и на финском языках, от информантов, которые пишут слабо на обоих языках. Целью исследования также было выяснить, отличаются ли фоновые данные сильных и слабых информантов, и с какими факторами связан слабый успех в письменной речи на русском и на финском языках. Данное исследование являлось количественным и для анализа собранного материала был использован метод «case study». Материал исследования был собран в рамках проекта DIALUKI. Информантами данного исследования послужили русско-финские школьники, изучающие финский язык в финской школе.

Мы обнаружили возможную взаимосвязь между когнитивными способностями и письменной речью наших информантов, на родном, а также на втором или на домашнем языке. Однако, различия в результатах выполнения когнитивных заданий сильной и слабой группы, оказались статистически незначимыми, то есть, мы не смогли подтвердить данную взаимосвязь. В дополнение к этому, результаты оказались нелогичными. Когнитивные задания на финском языке выявляли лучше различия

информантов сильной и слабой группы в выполнении заданий, чем когнитивные задания на русском языке. Кроме того, задания, которыми пытались измерить одну и ту же когнитивную способность, дали противоречивые результаты. Иными словами, мы не смогли обнаружить, какие когнитивные способности отличают информантов, которые пишут хорошо на русском и на финском языках, от информантов, которые пишут слабо на обоих языках.

Тем не менее, мы смогли обнаружить некоторые фоновые данные, которые отличали сильных информантов от слабых информантов. Мы заметили, что все информанты сильной группы, кроме одного, начали школьное образование в Финляндии с первого класса, и то, что информанты сильной группы посещали чаще информантов слабой группы уроки русского языка как родного. Далее мы отметили, что в сильной группе было относительно больше девочек, чем в слабой группе. Результаты анализа также показали, что информанты слабой группы чаще определяли и русский и финский язык, как свой родной, несмотря на то, что они справились слабо с письменными сочинениями на обоих языках. В дополнение к выше сказанному, ни один информант слабой группы не определил только финский язык как свой родной язык.

Мы обнаружили некоторые факторы, которые, возможно, связаны со слабым успехом в письменной речи на русском и на финском языках. Большинство из информантов слабой группы когда-то нуждались в дополнительных коррекционных занятиях для усвоения чтения и письма. Информанты слабой группы также переехали в Финляндию в более старшем возрасте, чем информанты сильной группы, и относительно реже посещали уроки русского языка как родного.

Так как данная работа была «case study», мы отметили несколько интересных случаев, которых было бы интересно исследовать более подробно. Анализ результатов показал, что информанты сильной группы В1 и В4 справились слабо с когнитивными заданиями. Мы заметили, что они являлись единственными информантами сильной группы, которые не

знали финский язык до первого класса, и которые участвовали в дополнительных коррекционных занятиях для усвоения чтения и письма. Анализ также показал, что информант слабой группы А2 справился особенно успешно с когнитивными заданиями. Мы отметили, что он знал финский язык до финской школы и посещал уроки русского языка как родного, так же как и большая часть информантов сильной группы.

В ходе исследований возникли некоторые проблемы. Для нашего исследования мы отобрали всех русско-финских школьников первой части проекта DIALUKI, которые справились хорошо на обоих языках и которые справились слабо на обоих языках. В результате отбора, в слабой группе оказалось девять информантов, а в сильной группе только шесть. То, что в группах разное количество информантов, может влиять на результат исследований. Количество наших информантов также было не достаточно велико для обобщения выводов.

Когнитивные задания оценивали по шкале от 8 до 105. Максимальная оценка в одном задании на русском языке или в задании на финском языке, могла быть разная. Одно из заданий оценивалось согласно затраченному времени. Это затрудняло сравнение результатов выполнения всех когнитивных заданий, и нам надо было разработать свою систему для сравнения оценок информантов. В будущих исследованиях желательно найти возможность оценивания когнитивных заданий по одной шкале, то есть, разработать формулу, с помощью которой была бы возможность сделать оценки более сравнимыми. Таким образом, сравнение результатов было бы более объективным. Если максимальная оценка всех заданий была бы более высокая, например 100, разброс оценок, полученных информантами, предположительно, был бы более значителен.

Хотя результаты нашего исследования нельзя обобщать, оно дало информацию о теме, которая еще очень мало исследована – связь когнитивных способностей и письменной речи на домашнем языке. Исследование представляет также именно русскоязычную информацию о



когнитивных способностях и их связи с письменной речью. В дополнение к этому, исследование дает важную информацию для проекта DIALUKI, и для других соответствующих проектов, о том, какие задания работали успешно и какие задания работали не так хорошо, а также варианты того, как можно оценивать задания.

В будущем было бы интересно исследовать, являлись ли различия между сильной и слабой группами статистически значимыми, если бы наша выборка была бы больше. Было бы также интересно несколько расширить наше исследование. В рамках проекта DIALUKI исследовали понимание прочитанного и мотивацию школьников к изучению языков – было бы интересно исследовать, различаются ли наши информанты в понимании прочитанного или по уровню мотивации к изучению языков. Было бы интересно подробнее исследовать двуязычие информантов. Интересно, как они сами идентифицируют себя – считают ли себя двуязычными только те информанты, которые определили оба языка, и русский и финский, как свой родной язык, или также те информанты, которые назвали только один язык родным, но используют дома другой и считают себя также двуязычными.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- БПС 2004 = Большой Психологический Словарь. Сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. S.l.: Олма-Пресс. Доступно в Интернете: <http://vocabulary.ru/dictionary/30/word/dolgovremenaja-pamjat>. Дата ссылки 3.4.2015.
- Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. 2005. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика*. 2-е изд. Москва: Издательский центр «Академия».
- Дубина И.Н. 2010. *Математико-статистические методы в эмпирических социально-экономических исследованиях*. Москва: Финансы и статистика; ИНФРА-М.
- Корсини, Р., Ауэрбах, А. 2006. *Психологическая энциклопедия*. Питер: СПб. Доступно в Интернете: <http://vocabulary.ru/dictionary/3/word/kognitivnye-poznavatelnye-sposobnosti>. Дата ссылки 3.3.2013.
- Наследов, А. 2011. *SPSS 19: профессиональный статистический анализ данных*. Санкт-Петербург: Питер.
- Протасова, Е.Ю. 2004. *Феннороссы: жизнь и употребление языка*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Протасова, Е.Ю., Родина Н.М. 2005. *Многоязычие в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Рюнкянен, Т. 2011. *Русскоязычные молодые иммигранты в Финляндии – интеграция в контексте обучения и овладения языком*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Совет Европы 2005. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка*. Страсбург: Совет Европы, Департамент по языковой политике.
- Уллаконойа, Р., Хаапакангас, Э.-Л., Ниеминен, Л., Хухта, А., Олдерсон, Дж. Ч. 2012а. Влияние языковых и когнитивных факторов на

- формирование умений в чтении на финском языке и в финской письменной речи у русско-финских школьников. *Тестология. Материал секции XLI Международной филологической конференции 26–30 марта 2012 г., Санкт-Петербург*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 61–70.
- Уллаконоя, Р., Хаапакангас, Э.-Л., Ниеминен, Л., Хухта, А., Олдерсон, Дж. Ч. 2012b. Двухязычие школьников: на примере сочинений на русском и финском языках. В кн.: *Русский язык в России и в мире: актуальные проблемы изучения и преподавания*. Под ред. Л.Г. Громовой. Тверь: Тверской государственный университет, 108–114.
- Филд, Дж. 2012. *Психолингвистика: Ключевые концепты. Энциклопедия терминов (с английскими эквивалентами)*. Москва: Издательство ЛКИ.
- Эверитт, Б.С. 2010. *Большой словарь по статистике*. 3-е издание. Москва: Проспект.
- Европейская Экономическая Комиссия 2009a. *Придать значимость статистическим данным Часть 1. Как написать статью о цифрах: Методическое руководство*. Нью-Йорк и Женева: Организация Объединенных наций.
- Европейская Экономическая Комиссия 2009b. *Придать значимость статистическим данным Часть 2. Руководство по представлению статистических данных*. Женева: Организация Объединенных наций.
- Ahonen T., Tuovinen S., Leppäsaari T. 2012. *Nopean sarjallisen nimeämisen testi*. 5. painos. Jyväskylä: Haukarannan koulu; Niilo Mäki Instituutti.
- Alderson, J. C., Haapakangas, E.-L., Huhta, A., Nieminen, L. & Ullakonoja, R. 2015. *The diagnosis of reading in a second or foreign language*. New York: Routledge.
- Baddeley, A.D., Hitch, G.J. 1974. Working memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 8, 47–89.
- Baddeley, A.D. 2000. The episodic buffer: a new component of working memory?. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417–423. Доступно в Интернете: [http://ac.els-cdn.com.ezproxy.jyu.fi/S1364661300015382/1-s2.0-S1364661300015382-main.pdf?\\_tid=3a439f4e-2df9-11e4-9f14-00000aab0f6c&acdnat=1409151097\\_2e303fc393f9104877ec3dc032774705](http://ac.els-cdn.com.ezproxy.jyu.fi/S1364661300015382/1-s2.0-S1364661300015382-main.pdf?_tid=3a439f4e-2df9-11e4-9f14-00000aab0f6c&acdnat=1409151097_2e303fc393f9104877ec3dc032774705). Дата ссылки 27.8.2014.
- Baker, C., Jones S.P. 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4<sup>th</sup> edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carreira, M. 2004. Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term "heritage language learner". *Heritage Language Journal*, 2(1). 1–25. Доступно в Интернете: <http://international.ucla.edu/media/files/Carreira.pdf>. Дата ссылки 18.3.2013.
- Chenoweth, N. A., Hayes, J. R. 2001. Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80–98. Доступно в

- Интернете: <http://wcx.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/content/18/1.toc>.  
Дата ссылки 7.3.2013.
- Chevalier, J.F. 2004. Heritage language literacy: Theory and Practice. *Heritage Language Journal*, 2(1). 26–44. Доступно в Интернете: <http://www.international.ucla.edu/media/files/chevalier.pdf>. Дата ссылки 17.3.2015.
- Csizér, K., Dörnyei, Z. 2005. Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55(4), 613–659. Доступно в Интернете: <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2005-csizer-dornyei-II.pdf>. Дата ссылки 19.3.2015.
- Datta, M. 2007. *Bilinguality and Literacy: Principles and Practice – with a foreword by Colin Baker*. 2<sup>nd</sup> edition. New York: Continuum.
- DIALUKI-projekti 2012. <https://www.jyu.fi/dialuki>. Дата ссылки 1.11.2012.
- Dixon, B.R., Bouma, G.D., Atkinson, G.B.J. 1987. *A Handbook of Social Science Research: a comprehensive and practical guide for students*. Oxford: Oxford University Press.
- Dufva, H. 2000. Miten kieltä tutkitaan kognitiivisesti: dialoginen näkökulma. В кн. *Kirjallisuus, kieli ja kognitio: kognitiivisesta kirjallisuuden- ja kielentutkimuksesta*. Под ред. K. Kajannes, L. Kirstinä. Helsinki: Yliopistopaino, 23–47.
- European Commission 2010. *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: Brussels. Доступно в Интернете: <http://www.helsinki.fi/cea/fin/Docs/Gender%20differences.pdf>. Дата ссылки 29.5.2015.
- Eysenck, M., Keane, M. 2002. *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*. 4<sup>th</sup> edition. New York: Psychology Press.
- Fayol, M. 1999. From on-line management problems to strategies in written composition. В кн. *The cognitive demands of writing: Processing capacity and working memory in text production*. Под ред. M. Torrance, G.C. Jeffery. Amsterdam: Amsterdam University Press, 13–23.
- Fitzgerald, J. 2006. Multilingual Writing in Preschool through 12th Grade. The Last 15 Years. В кн. *Handbook of Writing Research*. Под ред. C. A. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald. New York: Guilford Press, 337–354.
- Grabe, W. 2009. *Reading in a second language. Moving from theory to practise*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Han-Ting Liu, H. 2014. The Conceptualization and Operationalization of Diagnostic Testing in Second and Foreign Language Assessment. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 14(1), 1–12.
- Hautamäki, A. 1988. *Kognitiotiede*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hayes, J. R., Flower, L. S. 1986. Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106–1113. Доступно в Интернете: [http://ovidsp.uk.ovid.com.ezproxy.jyu.fi/sp3.8.0b/ovidweb.cgi?&S=AA NDPDDMDKHFAMKLFNOKCAPFDDAHAA00&Link+Set=S.sh.18.19.23.27%7c10%7csi\\_10](http://ovidsp.uk.ovid.com.ezproxy.jyu.fi/sp3.8.0b/ovidweb.cgi?&S=AA NDPDDMDKHFAMKLFNOKCAPFDDAHAA00&Link+Set=S.sh.18.19.23.27%7c10%7csi_10). Дата ссылки 11.3.2013.

- Helsingin yliopisto 2006. *Tyttöjen ja poikien väliset erot*. [http://www.helsinki.fi/cea/fin/Oppimaan\\_oppiminen/Tutkimustuloksia/Tyttojen\\_ja\\_poikien\\_valiset\\_erot.html](http://www.helsinki.fi/cea/fin/Oppimaan_oppiminen/Tutkimustuloksia/Tyttojen_ja_poikien_valiset_erot.html). Дата ссылки 19.3.2015.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Kellogg, R.T. 1999. Components of working memory in text production. В кн. *The cognitive demands of writing: Processing capacity and working memory in text production*. Под ред. M. Torrance, G.C. Jeffery. Amsterdam: Amsterdam University Press, 43–61.
- Konza, D. 2011. Phonological awareness. *Research into practice*, Series 1 (Paper 1.2). Доступно в Интернете: [http://www.decd.sa.gov.au/literacy/files/links/UtRP\\_1\\_2\\_v2.pdf](http://www.decd.sa.gov.au/literacy/files/links/UtRP_1_2_v2.pdf). Дата ссылки 20.8.2014.
- Latomaa, S. 2007. Kotikielestä äidinkielen ja kaksikielisyyteen. В кн. *Oma kieli kullaan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Под ред. S. Latomaa. Helsinki: Opetushallitus, 36–40.
- Lea, J., Levy, M.C. 1999. Working Memory as a Resource in the Writing Process. В кн. *The cognitive demands of writing: Processing capacity and working memory in text production*. Под ред. M. Torrance, G.C. Jeffery. Amsterdam: Amsterdam University Press, 63–82.
- L628/1998 = *Perusopetuslaki* 21.8.1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>. Дата ссылки 13.5.2015.
- Manchón, R.M., Murphy, L., Roca, J. 2007. Lexical Retrieval Processes and Strategies in Second Language Writing: A Synthesis of Empirical Research. *International Journal of English Studies*, 7(2), 149–174. Доступно в Интернете: <http://revistas.um.es/ijes/article/view/49041/46911>. Дата ссылки 21.8.2014.
- Martin, M. 2011. Kokeilua kielellä: kokeelliset menetelmät kielenoppimisen ja -opetuksen tutkimuksessa. В кн. *Kieltä oppimassa: tutkielman laatijan opas*. Под ред. P. Kalaja, R. Alanen, H. Dufva. Helsinki: Finn Lectura, 162–179.
- McCutchen, D. 2000. Knowledge, Processing, and Working Memory: Implications for a Theory of Writing. *Educational Psychologist*, 35(1), 13–23. Доступно в Интернете: <http://web.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/detail?sid=31b3ec8f-8434-4bf7-94b7-260661c751d6%40sessionmgr111&vid=4&hid=123&bdata=JnNpdGU9ZWVhc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=afh&AN=3238772>. Дата ссылки 17.3.2013.
- Montrul, S. 2011. The Linguistic Competence of Heritage Speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(2), 155–161. Доступно в Интернете: <http://journals.cambridge.org.ezproxy.jyu.fi/action/displayFulltext?type=1&fid=8271432&jid=SLA&volumeld=33&issueld=02&aid=8271430>. Дата ссылки 18.3.2013.
- Nieminen, L., Huhta, A., Ullakonoja, R., Alderson, J. C. 2011. Toisella ja vieraalla kielellä lukemisen diagnosointi – DIALUKI-hankkeen teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia. *AFinLA-e Soveltavan*

- kielitieteen tutkimuksia*, 3, 102–115. Под ред. Lehtinen, E., Aaltonen, S., Koskela, M., Nevasaari, E., Skog-Södersved, M. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4470/4266>. Дата ссылки 11.9.2014.
- Nieminen, L., Ullakonoja, R., Haapakangas, E-L., Huhta, A., Rautio, I., Alderson, J. C. 2014. Laajan koululaisaineiston tutkimuseettiset haasteet. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 7. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/48165/13966>. Дата ссылки 6.11.2014.
- Nieminen, L., Ullakonoja, R., Haapakangas, E-L., Huhta, A., Alderson, J. C. Рукопись. *Cognitive abilities as predictors of S/FL reading and writing: Two populations compared*.
- Nummenmaa, L. 2010. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. 2. painos (uud. laitos). Helsinki: Tammi.
- Opetushallitus 2004a. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf). Дата ссылки 15.5.2015.
- Opetushallitus 2004b. *Liite 5: Opetushallituksen suositus maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi*. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkin\\_tojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkin_tojen_perusteet/perusopetus). Дата ссылки 13.5.2015.
- Opetushallitus 2009. *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009*. [http://www.oph.fi/download/48802\\_valmistavaops\\_2009.pdf](http://www.oph.fi/download/48802_valmistavaops_2009.pdf). Дата ссылки 13.5.2015.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Дата ссылки 13.5.2015.
- Rynkänen, T., Pöyhönen, S. 2010. Russian-speaking young immigrants in Finland. В кн. *Language Ideologies in Transition. Multilingualism in Russia and Finland*. Под ред. M. Lähteenmäki, M. Vanhala-Aniszewski. Frankfurt am Main: Peter Lang, 175–194.
- Saarela-Kinnunen, M., Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus?. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. В кн. *Metodin valinta ja aineistonkeruu 1: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Под ред. J. Aaltola, R. Valli. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. В кн. *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Под ред. K. Sajavaara, A. Piirainen-Marsh. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto, 73–102.
- Schoonen, R., van Gelderen, A., de Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P. and Stevenson, M. 2003. First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53, 165–202. Доступно в Интернете: <http://web.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/detail?vid=3&sid=1064b862-419e-471b-bccb-af41b5319721%40sessionmgr104&hid=123&bdata=JnNpdGU9ZWZvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=ufh&AN=914093>. Дата ссылки 4.3.2013.
- Schoonen, R., Snellings, P., Stevenson, M., van Gelderen, A. 2009. Towards a Blueprint of the Foreign Language Writer: The Linguistic and Cognitive Demands of Foreign Language Writing. В кн. *Writing in*

- Foreign Language Contexts: Learning, Teaching, and Research*. Под ред. R. M. Manchón. Bristol: Multilingual Matters, 77–101.
- Skutnabb-Kangas, T. 1981. *Tvåspråkighet*. Lund: LiberLäromedel.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tilastokeskus 2014. *Väestörakenne 2013*.  
[http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2013/vaerak\\_2013\\_2014-03-21\\_fi.pdf](http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_fi.pdf).  
 Дата ссылки 12.5.2015.
- Torrance, M., Jeffery, G. 1999. Writing processes and cognitive demands. В кн. *The Cognitive Demands of Writing: Processing Capacity and Working Memory in text Production*. Под ред. M. Torrance, G.C. Jeffery. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1–11.
- Trehearne, M.P., Healy, L.H., Cantalini-Williams, M., Moore, J.L. 2003. *Comprehensive Literacy Resources for Kindergarten Teachers*. S.I.: ETA Cuisenaire. Доступно в Интернете: [https://www.hand2mind.com/pdf/kindergarten/chapter\\_2.pdf](https://www.hand2mind.com/pdf/kindergarten/chapter_2.pdf). Дата ссылки 20.8.2014.
- Ullakonoja, R., Nieminen, L., Haapakangas, E-L., Huhta, A., Alderson, J. C. 2012. Kaksikieliset oppilaat suomea ja venäjää kirjoittamassa: Minun rakkaus väri – valeasininen ja violetti. В кн. *Monikielinen arki. AFinLAN vuosikirja 2012*. Под ред. Meriläinen, L.L. Kolehmainen, T. Nieminen. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 113–134.
- Vanderberg, R., Swanson H. L. 2007. Which components of working memory are important in the writing process?. *Reading and Writing. An interdisciplinary Journal*, 20(7), 721–752. Доступно в Интернете: <http://link.springer.com.ezproxy.jyu.fi/article/10.1007/s11145-006-9046-6>. Дата ссылки 15.3.2013.
- Winsteps 2014. *Facets. Many-Facet Rasch Analysis*.  
<http://www.winsteps.com/facets.htm>. Дата ссылки 16.8.2014.

**Приложение 1. Общеввропейские компетенции: уровни владения языками (Совет Европы 2005, 59)**

	Уровни	Письмо	Соответствующие уровни OPS <sup>9</sup>
Элементарное владение языком	A1	Умеет писать простые, не связанные друг с другом фразы и предложения.	A1.1
			A1.2
			A1.3
	A2	Умеет написать ряд простых фраз и предложений, соединенных простыми связками, такими как «и», «но» и «потому что».	A2.1
A2.2			
Самостоятельное владение языком	B1	Умеет писать простые связанные тексты по широкому кругу знакомых и интересующих его вопросов, связывая воедино ряд отдельных коротких элементов.	B1.1
			B1.2
	B2	Умеет писать четкие тексты, подробно освещающие разнообразные интересующие его вопросы, синтезируя и оценивая информацию и аргументы, поступающие из нескольких источников.	B2.1
			B2.2
Свободное владение языком	C1	Умеет писать четкие, хорошо структурированные тексты по сложной тематике, подчеркивая важные, острые вопросы, расширяя и подкрепляя точку зрения при помощи довольно развернутых дополнительных рассуждений, доводов и подходящих примеров и завершая повествование выводами.	C1.1
	C2	Умеет писать сложные тексты, четкие и естественные, в соответствующем ситуации хорошем стиле, с логической структурой, помогающей читателю уловить важные положения.	

<sup>9</sup> Уровни OPS = Целевые уровни описанные в финских национальных Основах учебного плана обязательного базового обучения (см. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/opusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/opusopetus);  
[http://www.oph.fi/download/131411\\_ocnovi\\_utsebnogo\\_plana\\_objazatel'nogo\\_bazovogo\\_obutsebnija\\_2004.pdf](http://www.oph.fi/download/131411_ocnovi_utsebnogo_plana_objazatel'nogo_bazovogo_obutsebnija_2004.pdf).)



**Приложение 2. U-критерия Манна–Уитни и выполнения когнитивных заданий**

<b>Задание</b>	<b>U-критерия Манна-Уитни</b>	<b>Уровень значимости</b>
Р обратный счет оценка	20,500	,456 <sup>b</sup>
Ф обратный счет оценка	19,000	,388 <sup>b</sup>
Р обратный счет уровень	18,500	,328 <sup>b</sup>
Ф обратный счет уровень	21,000	,529 <sup>b</sup>
Р снятие фонемы	20,000	,456 <sup>b</sup>
Ф снятие фонемы	23,000	,689 <sup>b</sup>
Р повтор квазислов	23,000	,689 <sup>b</sup>
Ф повтор квазислов	19,000	,388 <sup>b</sup>
Р чтение вслух квазислов	13,500	,113 <sup>b</sup>
Ф чтение вслух квазислов	15,000	,181 <sup>b</sup>
Р определение общей части квазислов	17,000	,272 <sup>b</sup>
Ф определение общей части квазислов	20,500	,456 <sup>b</sup>
Р диктант квазислов	23,500	,689 <sup>b</sup>
Р быстрое распознавание слов	16,000	,224 <sup>b</sup>
Ф быстрое распознавание слов	15,000	,181 <sup>b</sup>
Р чтение вслух списка слов	24,000	,776 <sup>b</sup>
Ф чтение вслух списка слов	15,000	,181 <sup>b</sup>
Р быстрое механическое называние	25,500	,864 <sup>b</sup>
Ф быстрое механическое называние	20,000	,456 <sup>b</sup>